



**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

---

**CINTHIA MARIA DA FONTOURA MESSIAS**

**INVESTIMENTOS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ACADÊMICOS DE  
LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS DA UEMS**

---

**Campo Grande/MS  
2017**

**CINTHIA MARIA DA FONTOURA MESSIAS**

**INVESTIMENTOS E PROCESSOS IDENTITÁRIOS DE ACADÊMICOS DE  
LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM  
LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS DA UEMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.  
Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura.  
Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

**Campo Grande/MS  
2017**

**CINTHIA MARIA DA FONTOURA MESSIAS**

**Investimentos e processos identitários de acadêmicos de Língua Inglesa no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UEMS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.  
Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

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

---

Profa. Dra. Azenaide Abreu Soares Vieira – Titular  
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/IFMS-Nova Andradina

---

Prof. Dr. Nataniel dos Santos Gomes – Titular  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Ruberval Franco Maciel – Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Prof. Dr. Adilson Crepalde – Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS-Dourados

Campo Grande/MS, 15 de dezembro de 2017.

M548i Messias, Cinthia Maria da Fontoura

Investimentos e processos identitários de acadêmicos de Língua Inglesa no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UEMS / Cinthia Maria da Fontoura Messias. Campo Grande, MS: [s.n.], 2017.

119 f.; 30cm.

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

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

1. Literatura – pesquisa. 2. Crítica. 3. Autores. I. Título.

CDD 23.ed. 807

Dedico esta dissertação especialmente à minha família, base da minha vida, que esteve comigo em todos os momentos desta caminhada: minha filha Beatriz e meus pais José Ernani Messias e Cleusa Maria Messias.

Dedico, também, ao meu orientador, Prof. Dr. João Fábio, que me apoiou e apostou em mim.

Dedico, ainda, ao Prof. Dr. Nataniel, que acreditou em mim e no meu potencial, quando muitas vezes nem eu mesma acreditava.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem a Sua força não conseguiria concluir este grande desafio em minha trajetória acadêmica. Este caminho foi permeado por muito sacrifício, muita luta e confiança de que chegaria triunfante ao meu objetivo e à realização de um grande sonho – o de ser Mestre em Letras.

Agradeço – sempre – à minha família, que me apoiou em todos os momentos, dia e noite. Sem ela, boa parte do caminho percorrido seria muito mais difícil de trilhar.

Agradeço à UEMS-UU/CG, que acolheu uma Pedagoga, em 2012, e entregou à sociedade uma Professora de Português e Inglês, em 2015, e uma Mestre em Letras em 2017.

Agradeço – mais uma vez, e sempre – ao meu orientador, João Fábio, que sempre foi, para mim, um verdadeiro mestre e exemplo na arte de ensinar. Como bem disse o escritor William Arthur Ward na epígrafe, o senhor inspira os seus alunos!

Agradeço ao meu professor e amigo, Nataniel, por todo incentivo, camaradagem e assistência, permeada por momentos descontraídos, durante o processo de escrita desta dissertação. Com absoluta certeza, em um ano com bastante trabalho e estresse, tais momentos fazem a diferença na saúde mental de qualquer mestrando...

Agradeço à comissão avaliadora da minha dissertação, Prof<sup>a</sup> Azenaide e Prof. Nataniel, por terem julgado o meu trabalho com expertise e domínio teórico do assunto.

Agradeço, também, ao corpo docente da UEMS, tanto da graduação quanto da pós-graduação, que com seu profissionalismo e sabedoria possibilitaram que eu construísse uma base teórica para concluir este grande desafio acadêmico.

Agradeço ao companheirismo sempre oportuno de meus amigos de caminhada, Augusto e Kelly, pela amizade e camaradagem durante esses dois anos! Obrigada por tudo!

Agradeço às minhas amigas Lucinéia e Maria Lúcia que, apesar de serem da Análise do Discurso, sempre estavam me encorajando para que desse o melhor de mim!

Um agradecimento particular à minha querida amiga Evelyn, que me socorreu com a paginação deste trabalho, quando eu estava quebrando a cabeça para fazê-lo!

Não poderia deixar de agradecer, especialmente, aos participantes desta pesquisa: André, Débora, Esther e Lucas, sem os quais, sem sombra de dúvida, esta dissertação não seria concluída. Obrigada de coração!

Ao CMCG, por autorizar a minha liberação nos dias e horários em que precisei cursar as disciplinas e frequentar as reuniões de orientação, sem os quais não conseguiria integralizar o programa dentro do prazo estipulado.

A todos os amigos e amigas da UEMS, dos colegas e chefes do CMCG e das minhas amigas e amigos mais particulares, por todo o apoio moral que tive durante essa caminhada de aquisição de conhecimentos.

Muito obrigada!

*“The mediocre teacher tells,  
The good teacher explains.  
The superior teacher demonstrates.  
The great teacher **inspires.**”*

William Arthur Ward

“O professor medíocre fala,  
O bom professor explica.  
O professor superior demonstra.  
O grande professor inspira.”

William Arthur Ward



MESSIAS, Cinthia Maria da F. **Investimentos e processos identitários de acadêmicos de Língua Inglesa no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da UEMS**. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

## RESUMO

As pesquisas contemporâneas dentro da temática da identidade dos aprendizes de Língua Inglesa surgem cada vez mais na literatura nacional e internacional como um extenso campo de investigação, advindos dos estudos de Norton Peirce (1995), Norton (1997, 2000, 2010), Paiva (1996, 1997), Moita Lopes (2006), Bauman (2005), dentre outros autores pós-estruturalistas. Tais autores baseiam seus estudos segundo a ideia de Hall (2006), na qual a identidade é vista como em construção, em formação, móvel, fragmentada, descentrada, contextualizada, com representações e discursos que emergem de um mundo de descontinuidades e incompletudes. Este trabalho foi embasado, ainda, nas teorias de Bourdieu (1977) com os conceitos de capital cultural e capital simbólico, de investimentos, de Norton Peirce (1995), bem como do conceito de comunidades imaginadas, inicialmente criado por Anderson (1989) e posteriormente transportado para o campo da aprendizagem de línguas por Norton e Toohey (2011). O presente trabalho contou com as informações oriundas de quatro acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul que já ingressaram no referido curso com conhecimentos de Inglês já no nível intermediário, o que foi o requisito para a seleção dos acadêmicos. Dessa forma, este estudo procurou entender como as vivências em relação à Língua Inglesa impactaram os processos identitários dos participantes da pesquisa, e quais foram os investimentos que eles empreenderam, a fim de alcançarem as comunidades imaginadas que eles desejam obter na língua-alvo, conforme Norton (2001). A metodologia empregada baseou-se na pesquisa qualitativa de caráter interpretativista e descritiva, conforme Leffa (2006) e Moita Lopes (1994) na qual se deve contextualizar o que é pesquisado, assim como indicar todas as relações viáveis entre os diferentes componentes que podem estar envolvidos na pesquisa. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram o questionário, a narrativa e a entrevista semiestruturada, por entender que permitem uma apreciação sobre dados ou fatos obtidos da própria realidade, exigindo um maior grau de estruturação de procedimentos e procurando reduzir interferências das informações geradas. A análise dos dados permitiu estudar e entender o processo de identificação dos aprendizes de Língua Inglesa que emergiu dos relatos colhidos, bem como os investimentos que eles realizaram para se apropriarem da língua. Os resultados da pesquisa sugerem que os investimentos no idioma, realizados pelos acadêmicos antes do Curso de Letras Português/Inglês, colaboraram para a emergência de novas identidades e comunidades imaginadas, fazendo com que eles investissem cada vez mais na língua-alvo.

**Palavras-chave:** Identidade. Investimentos. Língua Inglesa. Identidades/Comunidades imaginadas. Comunidades imaginadas.

MESSIAS, Cinthia Maria da F. **Investments and identity processes of academics of the English language in the course of degree in Letras Portuguese/English of the UEMS.** 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2017.

### ABSTRACT

The contemporary researches about identity theme of English Language speakers increasingly appears in national and international literatures as a huge investigation field, coming from Norton Peirce (1995), Norton (1997, 2000, 2010), Paiva (1996, 1997), Moita Lopes (2006), Bauman (2005) among others post-structuralist authors. These critics base their studies on Hall's idea (2006), which the identity is seen as in under construction, in progress, in movement, fragmented, decentralized, contextualized, with representations and speeches that come out of a world of discontinuity and incompleteness. This research is based on, in addition, Bourdieu (1977) theories; Cultural Capital, symbolic Capital and Investments from Norton Peirce (1995), as well as imagined communities concept based on, firstly, Anderson (1989) theory and subsequently applied to language learning field by Norton e Toohey (2011). This present research counted on information about four academic students from Languages Course of State University of Mato Grosso do Sul (UEMS) who got into the course with some English fluency, intermediate level, and it was a requisite to select these academic students. In this way, this study tried to understand how the experiences in relation to the identity process of the participants of this research, and which were the investments they undertook to achieve the imagined communities they aim to get on the target language, according to Norton (2001). The methodology was based on a qualitative research with a descriptive and interpretative characteristic, according to Leffa (2006) and Moita Lopes (1994) which it must contextualize what is researched as well as to indicate all the possible relations among different components which could be involved on this research. The instruments, we used to do this study, were the questionnaire, narrative of learning and the semi-structured interview, considering that they permit an evaluation about the data or facts obtained from reality, requiring higher degree of structuring procedures and trying to reduce the interferences the information results. The analysis of the data allowed us to study and understand the process of identification of English learners that came out of the obtained reports, as well as the investments they had to learn the new language. The results of this research suggest that the investments of a language, conducted by the academic students of Language Course, contributed to the emergence of new identities and imagined communities, forcing them to invest more and more in learning the target language.

**KEYWORDS:** Identity. Investments. English Language. Imagined/communities identities. Imagined communities.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>ASL</b>	Aquisição de Segunda Língua
<b>CCAA</b>	Centro Cultural Anglo-Americano
<b>CEFR</b>	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas ( <i>Common European Framework of Reference for Languages</i> )
<b>CMCG</b>	Colégio Militar de Campo Grande
<b>CNA</b>	Cultural Norte-Americano
<b>EF</b>	Ensino Fundamental
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>NEL</b>	Núcleo de Ensino de Línguas
<b>PIBIC</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>SiSU</b>	Sistema de Seleção Unificada
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
<b>UU/CG</b>	Unidade Universitária de Campo Grande

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	13
<b>Capítulo I – REVISÃO DE LITERATURA.....</b>	20
1. Identidade .....	20
1.1. Identidade de aprendiz de Língua Inglesa.....	28
1.2. Investimentos .....	31
1.2.1. Investimentos na aprendizagem de Língua Inglesa .....	36
1.3. Comunidades Imaginadas e Identidades Imaginadas .....	39
1.4. Resumo do capítulo .....	41
<b>Capítulo II – METODOLOGIA DA PESQUISA.....</b>	42
2.1. Natureza da pesquisa .....	42
2.2. Geração de dados.....	43
2.2.1. Questionário.....	44
2.2.2. Narrativas.....	45
2.2.3. Entrevistas.....	46
2.3. Participantes e contexto da pesquisa.....	47
2.4. Análise de dados .....	48
2.5. Resumo do capítulo .....	48
<b>Capítulo III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	49
3.1. Identidade .....	50
3.1.1. Identidade como área de conflito entre aprendiz/usuário de Língua Inglesa.....	51
3.1.2. Identidade como professor de Língua Inglesa.....	56
3.2. Investimentos .....	60
3.2.1. Investimentos nas práticas linguísticas na Língua Inglesa .....	61
3.2.2. Investimentos em escolas de línguas .....	64
3.3. Comunidades Imaginadas e Identidades Imaginadas .....	67
3.4. Resumo do capítulo .....	72
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	73
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	77

## **ANEXOS**

<b>Anexo I</b> – Cartas de aceite da pesquisa .....	84
<b>Anexo II</b> – Questionários .....	88
<b>Anexo III</b> – Narrativas .....	101
<b>Anexo IV</b> – Entrevistas .....	112
<b>Anexo V</b> – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas .....	118

## INTRODUÇÃO

A necessidade de se refletir sobre as identidades de aprendizes de uma Língua Estrangeira (LE) originou muitas pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA), a partir da década de 1990, conforme Gil (2014, p. 192). A autora explica que, principalmente nos Estados Unidos, surgiu um forte movimento dentro dessa área do conhecimento, que sugeria um papel mais forte a ser atribuído ao contexto social nos estudos de aquisição de segunda língua (ASL).

Autores como Norton Peirce (1995), Wenger (1997) e Norton (2000), dentre outros, vêm estudando os conceitos teóricos na área de identidade e aprendizagem de línguas, a fim de tentar estudá-las em seu contexto sociocultural. Isto é, “o que” e “como” esse aprendiz faz para aprender a se comunicar, “com quem” e por que razões, quais as relações de poder incorporadas, os investimentos realizados, dentre outras razões. Emerge, desta forma, a necessidade de se realizarem estudos mais aprofundados sobre o tema, que considerem e integrem as identidades e os investimentos nesse processo de construções identitárias diante da aprendizagem de uma língua estrangeira.

No Brasil, autores como Paiva (1996, 1997, 2017a), Gimenez (2001), Moita Lopes (2006), Coracini (2007) e Mastrella-de-Andrade (2011) corroboram com os estudos de Norton (1995, 2000), no qual concebem a identidade em uma perspectiva contemporânea: a de que ela é um construto complexo, mas que é ao mesmo tempo, dinâmico e fortemente influenciado por uma abordagem pós-estruturalista, conforme argumenta Block (2007).

Diante do exposto, veremos que um trabalho que se aproxima bastante desta pesquisa é o de Carazzai (2013), que investiga o processo de (re)construção identitária de seis aprendizes brasileiros do Curso de Letras/Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. O estudo destacou as experiências mais memoráveis dos participantes diante da aprendizagem da Língua Inglesa (LI) ao longo de sua vida; os seus investimentos na aprendizagem de LI e as comunidades imaginadas expressivas em suas práticas de aprendizagem da língua. Os resultados suscitam que os participantes passaram por um processo de (re)construção identitária durante o seu aprendizado de Inglês.

Um exemplo que pode ser citado, no que se refere às questões identitárias, é a música *Modinha para Gabriela*, composta por Dorival Caymmi, em 1975, foi adaptada do romance *Gabriela, cravo e canela*, escrita por Jorge Amado na década de 1940<sup>1</sup>. Assim, a fim de me-

---

<sup>1</sup>A música *Modinha para Gabriela* foi imortalizada na voz de Gal Costa, na novela “Gabriela, cravo e canela”, exibida pela TV Globo em 1975, com as atrizes Sônia Braga (1ª versão) e Juliana Paes, em 2012 (2ª versão).

lhor compreender acerca da temática da identidade, apresento os trechos abaixo, que levam às primeiras reflexões sobre o assunto:

Quando eu vim para esse mundo,  
 Eu não atinava em nada  
 Hoje eu sou Gabriela  
 (...)  
 Eu nasci assim, eu cresci assim,  
 E sou mesmo assim, vou ser sempre assim:  
 Gabriela, sempre Gabriela!  
 Quem me batizou, quem me nomeou,  
 Pouco me importou, é assim que eu sou  
 (...)  
 Eu sou sempre igual, não desejo o mal,  
 (...)<sup>2</sup>

A jovem retirante Gabriela, órfã desde menina, foi criada em um ambiente onde as situações é que delimitavam os valores morais. Ingênua, ela aceita tudo com naturalidade e acha difícil entender a vida dura das pessoas da cidade. Gabriela é o exemplo de pessoas que, com tantas mudanças ocorrendo no mundo afora, insistem em querer fazer tudo igual, sem chance de abrir uma possibilidade para o novo. Veremos, ao longo deste trabalho, que a concepção assumida é ver a identidade como múltipla e dinâmica.

Sendo assim, após uma breve explanação a respeito dos fundamentos teóricos, da estrutura e das contribuições desta dissertação, apresento as perguntas de pesquisa:

**Pergunta geral de pesquisa:**

Até que ponto os investimentos nas práticas da LI de quatro acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês da UEMS impactaram em seus processos de construção das identidades em relação ao aprendizado da língua?

**Perguntas específicas de pesquisa:**

1. Quais os indícios de investimentos que os participantes realizaram, a fim de se apropriarem da LI, antes de ingressarem no Curso de Letras?
2. Quais são as comunidades imaginadas que os participantes da pesquisa almejam participar (se alguma), como aprendizes da LI, após o Curso de Letras?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, busquei entender o mundo identitário e as memórias de aprendizagem dos aprendizes de LI durante o processo de aprendizagem dessa língua, bem como explicitar como a noção de investimento incorpora e contempla a complexidade e contradições das identidades.

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.vagalume.com.br/gabrielanovela/modinha-para-gabriela-gal-costa.html>. Adaptado. (Acesso em 21 de maio de 2017)

Entretanto, antes de iniciar este trabalho, narrarei como se deu a trajetória deste tema, a partir da minha relação com a LI.

Minha história com a LI é antiga. Durante a minha infância, não tive um grande “fascínio” pela LI. Entretanto, na adolescência, ouvia e cantava músicas em Inglês. O tempo passou e comecei a querer saber o que estava cantando – ou seja, tentar traduzir a música. Gostava, também, de assistir a filmes legendados em que buscava prestar atenção no que os atores falavam. Porém, nunca frequentei curso de idiomas à época. Jogava videogames (Atari e Nintendo), mas como não eram jogos modernos em que é preciso um conhecimento básico para poder seguir adiante, não foi necessário o domínio da língua.

No decorrer da minha educação básica realizada nos estados de Mato Grosso do Sul e Santa Catarina (meu pai é militar do Exército Brasileiro, atualmente aposentado, ou na linguagem militar, “na reserva”) e nos quatro anos do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) não tive contato nenhum com a LI. Só depois de quase 10 anos de formada é que decidi estudar sistematicamente a LI, em 2006. Frequentei quase seis anos em cursos de Inglês da cidade, dos quais os dois primeiros em escolas com metodologias com as quais não me adaptei (2006-2008), e a última, que foi a que eu obtive êxito no aprendizado do idioma (2008-2012). Nele, pude exercitar, semanalmente, as quatro habilidades linguísticas (quais sejam: ler, escrever, ouvir, falar), seja em aulas, seja em avaliações.

Após explicar um pouco o meu percurso pessoal e acadêmico relacionado à LI, é importante explicar, brevemente, a respeito do aspecto profissional. Minha função no Colégio Militar de Campo Grande (CMCG), desde que fui aprovada no concurso para Oficial do Exército Brasileiro, no ano de 2004, foi a de Supervisora Escolar. A seção à qual eu trabalhava, à época, chamava-se Seção de Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar (COPESE), local que reunia todos os coordenadores das disciplinas. No ano de 2011, a mesa da Professora Andréa (Coordenadora de LI) era junto à minha. Assim, ela presenciava o meu empenho e progresso nas atividades do Centro Cultural Anglo-Americano (CCAA), curso de inglês de Campo Grande/MS ao qual me adaptei facilmente, entre 2008 e 2012. No início do segundo semestre daquele ano, uma professora de LI do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) teve que se afastar por quatro meses a fim de prestar assistência à sua mãe, que se encontrava doente. Desta forma, a Professora Andréa perguntou se eu gostaria de assumir as duas turmas da professora até o final de 2011, já que o nível dos alunos era iniciante e eu me encontrava no último nível do intermediário.

Foi um grande desafio para mim, afinal, eu era uma Pedagoga que lecionava Inglês. Mesmo assim eu aceitei, na certeza de que faria o melhor possível para que os alunos não



ficassem prejudicados e fazendo de tudo para que eles aprendessem a LI. Afinal, ser aluna de curso de idiomas era uma condição. Outra, bem diferente, era ser professora. Mas não queria estar “irregular” na sala de aula, pois não era formada na área. Logo em seguida, foram abertas as inscrições para a realização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e eu decidi fazê-lo, pois em pouco tempo havia me apaixonado pela docência da língua, me apegado aos alunos, à dinâmica da sala de aula. Era isso o que eu queria: ser professora de LI! O resultado saiu em janeiro de 2012 e eu havia sido aprovada na primeira chamada!

Quando ingressei no curso de graduação em Letras Português/Inglês na UEMS, em 2012, acumulei por um semestre as atividades da universidade com as atividades do CCAA. Não consegui conciliá-las, e decidi “abandonar temporariamente” a minha trajetória no referido curso de idiomas, tendo a intenção de retornar após a formatura, no final de 2015.

No início do curso de Letras, tinha uma ideia bastante superficial e incipiente de pesquisar a temática da tradução. Entretanto, a influência da minha graduação em Pedagogia interferiu na mudança do meu foco: queria estudar como se dava a formação do professor de LI na UEMS – eu nem sabia, mas no fundo, estava começando a direcionar o meu olhar para as questões identitárias que permeiam a formação docente.

No decorrer das aulas da disciplina Língua Inglesa I, comecei a perceber que a maioria dos alunos não possuía a competência linguística mínima para acompanhar as aulas, que no início, a maior parte do tempo era em LI. A resistência foi muito grande, pois a maioria alegava que nunca havia frequentado um curso de idiomas, e que por isso sentia muita dificuldade em entender a aula. O próprio livro adotado era de nível iniciante. A questão gramatical preponderante era o verbo *to be* e vocabulário bastante básico: *colors, jobs, food*, etc.

A professora que ministrava a disciplina na universidade se deparou com dois grupos: a maioria, sem domínio do inglês; e cerca de cinco ou seis alunos, que já entraram no curso com conhecimento do idioma – e eu me encontrava neste grupo. De certa forma, ficávamos “à margem” do que acontecia em sala, pois questões como as que estavam sendo trabalhadas em sala já foram vistas anteriormente, seja por terem frequentado escolas de línguas ou por terem aprendido sozinhos.

No final do segundo ano do Curso de Letras, em 2013, fiz parte de um grupo de alunos que começou a frequentar o projeto de ensino *English for the Future Teacher*, criado por um professor da UEMS. O público-alvo eram alunos que já possuíam certo domínio da língua, com aulas semanais totalmente em Inglês, voltadas à prática da LI. Entretanto, o projeto estava aberto também aos alunos ouvintes, que só compareciam às aulas para ter contato com

a língua, principalmente na habilidade auditiva. Assim, percebi que tínhamos alunos que ingressavam no Curso de Letras com níveis intermediário e avançado no idioma.

Por causa do meu histórico e empenho na LI, e por estar no nível intermediário do idioma, tinha e tenho ainda a intenção de trabalhar (como militar) por dois anos em um país de LI (particularmente, a Inglaterra), por isso investia no conhecimento da língua. Logo, descobri que queria estudar esse fenômeno. Assim, no terceiro ano do curso, em 2014, entrei no PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica). Por meio desse programa, estudei os primeiros conceitos que me foram apresentados: identidades, investimentos, comunidades imaginadas.

Em 2015, já no 4º ano de Letras, o artigo científico que substituiu a realização do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) foi sobre um exercício desenvolvido junto a uma turma do 2º ano de Letras: um questionário, a fim de conhecer melhor como se deu (ou não) a formação linguística dos participantes, principalmente no que se referia ao interesse em ser ou não professor de LI ao término do curso e até que ponto a UEMS contribuiu ou não para essa formação.

Ainda naquela época, concentrava-me na formação de professores. Desta forma, para tentar uma vaga como aluna do Mestrado Acadêmico em Letras, resolvi modificar o foco de pesquisa para os aprendizes de LI no Curso de Letras. Os construtos que edificariam a pesquisa seriam os mesmos – identidades, investimentos, comunidades imaginadas. E foi desta forma que me permitiu estudar mais e chegar até aqui.

Assim sendo, a concepção assumida para este estudo identitário é a de que a identidade é pluralizada, mutável, contraditória e, por isso mesmo, inacabada, conforme Norton Peirce (1995). Enfatizo que este trabalho voltado ao estudo e investigação da prática linguística dos participantes pesquisados, teve como suporte uma abordagem qualitativa-descritiva-interpretativa, de acordo com Nunan (1992).

Diante do exposto, ressalto que esta pesquisa revela, em linhas gerais, o meu desejo de dedicar-me aos estudos contemporâneos sobre as identidades dos aprendizes de LE da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), particularmente a Língua Inglesa (LI), bem como conhecer as memórias de aprendizagem e os investimentos deles na aprendizagem dessa língua. Assim, verificaremos que os estudos de Rajagopalan (2001 *apud* FERREIRA e MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2013) estão relacionados a este trabalho, na medida em que confirmam que

aprender uma língua estrangeira implica contínua produção das identidades dos sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem, as quais são reconhecidamente fluidas e cambiáveis, jamais fixas. Trata-se de uma construção social e discursiva.

Nota-se que este trabalho está alinhado a algumas concepções identitárias da atualidade, como visto em Coracini (2007), que entende que “a identidade é interpretação de si – pelos outros e por si – e do outro – por si e pelo outro”, e por Silva (2014, p. 74), na qual complementa que, “em uma primeira aproximação, parece ser fácil definir identidade. A identidade é simplesmente aquilo que se é [...]”. Dessa forma, ambos os autores concordam que a identidade é apontada por aquilo que aparenta ser, ou seja, a partir do modo pelo qual o outro nos idealiza, visualizando o nosso exterior, não o interior.

É por conta da idealização de nosso exterior que Leffa (2012, p. 51) acredita que, ao longo da vida construímos uma série de máscaras para usar nas mais diversas ocasiões, ou seja, que a transparência “não é o que se espera de uma pessoa na sociedade, pois as pessoas podem encobrir muitos de seus sentimentos e ideias”.

Explicito que a estrutura desta dissertação está distribuída em três capítulos. O primeiro traz a revisão de literatura, em que abordarei os conceitos (identidade, investimentos, comunidades imaginadas e identidades imaginadas) e os autores que basearam esta pesquisa e que estruturaram os dados gerados. Questões relacionadas aos estudos identitários contemporâneos, à formação das identidades, à teoria que abarca o conceito de investimento na aprendizagem de línguas, e ao papel das comunidades/identidades imaginadas para complementar o conjunto das ideias apresentadas, emergirão para articular toda a fundamentação teórica presente neste trabalho. O próximo conceito abordado é em relação à teoria dos investimentos. Norton Peirce (1995, p. 10)<sup>3</sup> considera a relação social e historicamente construída dos aprendizes com a língua-alvo “e seus desejos ambivalentes de aprender e praticá-la. O investimento do aprendiz em uma língua significa reunir recursos materiais e simbólicos que irão aumentar o seu capital cultural”. Assim, percebe-se que este conceito está intimamente correlacionado ao desejo e envolvimento do aluno com o próprio aprendizado. Em outras palavras, para Norton Peirce (1995, p. 13) “estar investido é estar comprometido com o próprio aprendizado”.

Reforçando essa noção dos investimentos, Norton e McKinney (2011) objetivam entender o comprometimento do aluno para aprender uma determinada língua, isto é, “quando

---

<sup>3</sup> Traduzido de “It considers a social and historically constructed relationship of learners with a target language and their ambivalent desires to learn and practice it. The learner's investment in a language means gathering material and symbolic resources that will increase his cultural capital”. (NORTON PEIRCE, 1995, p. 10)

os aprendizes investem na aprendizagem de uma LE, eles também estão investindo em suas identidades, que por não serem permanentes, mudam ao longo do tempo e do espaço”.

Os próximos conceitos, que estão estreitamente ligados, são os de comunidades imaginadas e identidades imaginadas, que se manifestam como construtos importantes para melhor compreensão do processo identitário. O primeiro conceito (comunidades imaginadas) visa à compreensão de indivíduos distantes no tempo e no espaço que compartilham um mesmo imaginário que os ligam em uma identidade coletiva comum. Para Norton (2011), eles possuem “imagens” de comunidades nas quais eles ambicionam participar no futuro, tendo, outrossim, um grande impacto na aprendizagem da LI, ainda que não sejam, efetivamente, membros de tais comunidades. O segundo conceito (identidade imaginada) refere-se à busca ao pertencimento a um determinado grupo (o de professores de LI, por exemplo), o que leva à criação da identidade imaginada de professor de LI de uma escola.

O segundo capítulo retrata a natureza e o contexto da pesquisa, bem como a maneira pela qual se deu a geração de dados, os instrumentos adotados (questionários, narrativas e entrevistas) e a apresentação dos quatro participantes deste estudo, que foram escolhidos por já terem um conhecimento linguístico do Inglês. Este é um estudo de cunho qualitativo, segundo o qual os fatores sociais não podem ser vistos como fixos, mas assumindo sempre uma diversidade de significados múltiplos e socialmente construídos, conforme Burns (1999).

No terceiro e último capítulo, a análise e a discussão dos dados gerados durante o período da pesquisa, são interpretadas em constante diálogo com os autores que fundamentam a base teórica adotada nesta investigação, assim como os resultados parciais. Por fim, nas considerações finais, as perguntas de pesquisa serão retomadas e explicitadas, como, também, serão apresentadas algumas implicações, limitações e sugestões de estudos que relacionam os processos identitários e investimentos dos aprendizes de LI no Curso de Letras.

Esta pesquisa pode proporcionar algumas contribuições ao corpo docente do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas da UEMS. Uma delas é no que se refere ao entendimento das identidades dos aprendizes de LI que ingressam nessa graduação com um conhecimento prévio do idioma. Da mesma forma, creio que este trabalho possa estimular os professores do curso a oportunizar a emergência de identidades como aprendizes de LI, bem como o de descobrirem/aprimorarem os investimentos deles na língua-alvo.

## Capítulo I – REVISÃO DE LITERATURA

A importância dos estudos referentes à construção identitária do aprendiz de LI aparece cada vez mais na literatura internacional como um profícuo *lócus* de investigação, por meio de estudos baseados na abordagem pós-estruturalista. Desta forma, emergem alguns conceitos relativos às questões identitárias, como investimento, comunidades imaginadas e identidades imaginadas.

Ainda que se considere as duas últimas décadas do século XX como o período em que foram iniciadas as pesquisas referentes à temática da identidade, a partir de estudos de Norton Peirce (1995, 1997), Rajagopalan (1998), dentre outros, foi na virada do século XXI que autores como Norton (2000, 2010), Moita Lopes (2002, 2006), Bauman (2005), Coracini (2007), Paiva (1996, 1997, 2017) e Leffa (2012), colaboraram com o debate ao estabelecer conexões e inserir novos conceitos e aportes teóricos que formaram uma rede de conhecimentos a respeito dessa discussão.

A discussão teórica abordada neste capítulo está organizada em cinco subseções. A primeira refere-se tanto ao construto identidade, de maneira geral, quanto especificamente a respeito da identidade de aprendiz de LI. Em seguida, trago o conceito de investimentos que também se subdivide em outra subseção, especificamente na aprendizagem da LI. Logo após, apresento e discuto os conceitos de comunidades imaginadas/identidades imaginadas, conceitos que também colaboram para o entendimento da temática pela qual perpassam as identidades. Para finalizar, apresento um resumo do capítulo.

### 1. IDENTIDADE

O construto identidade é, pela própria natureza, intangível e ambivalente. É negociável e revogável. A ideia de ter uma identidade como mutável não vai ocorrer enquanto a noção de pertencimento continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa, conforme Bauman (2005). O autor ainda explica que é preciso compor a sua identidade pessoal (ou as suas identidades pessoais) da forma como se compõe uma figura como as peças de um quebra-cabeça. Este autor confirma, ainda, dizendo que “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas” (BAUMAN, 2005, p. 54).

Ao refletirmos sobre a temática da identidade, não basta apenas respondermos, de modo simplista, à pergunta “quem sou eu?”. Segundo Moita Lopes (2002), devemos pensar na pluralidade que esse termo sugere, advindo das práticas sociais ocorridas no discurso; este, que propicia um entendimento acerca do engajamento dos sujeitos a fim de construir não só a realidade social que os permeiam, mas também de possibilitar a construção de si mesmos. O autor reitera o exposto, complementando que

essa construção se concretizaria a partir da maneira como os sujeitos atuam nas práticas sociais, ou seja, eles empregam a linguagem dialogicamente no discurso, onde a relação entre o eu e o outro permeia o modo particular desses sujeitos conceberem o mundo, o outro e a si próprios. Na verdade, as identidades são descrições complexas quando não são concebidas como homogêneas (MOITA LOPES, 2002, p. 138).

Desta forma, as pessoas não podem ser caracterizadas, por exemplo, somente pela sua sexualidade, pela sua etnia ou pela sua aparência física. Segundo Bohn (2005, p. 98), é complexo definir e descrever o próprio eu. Woodward (2004 *apud* Silva, 2014) concorda com Bohn ao afirmar que é difícil tentar determinar o eu, pois “ele é sempre relacional, é feito daquilo que os outros não são. Neste sentido, a identidade é marcada pela diferença”. Em outras palavras, ela é relacional. A respeito disto, Silva (2014, p. 8) explica que

as famílias atribuem nomes a seus membros/filhos, nomações que cumprem a função relacional, mas que ao mesmo tempo os identifiquem como entes separados dos outros familiares. É nesse jogo do mesmo e do diferente que se constitui a identidade. Só posso ser eu na medida em que não sou Pedro, Maria, Venceslau; só posso ser professor de línguas na medida em que não sou médico, engenheiro, professores de artes, matemática, de informática.

Ao apontar o caráter relacional da identidade, Woodward (2004 *apud* Silva, 2014) exemplifica que a existência de uma “identidade brasileira”, depende de uma outra identidade que ela não é, mas que propicia condições para que ela exista: “ser um brasileiro, pois, é ser um ‘não-argentino’, um ‘não-francês’, um ‘não-alemão’, etc. Identidade e diferença são, portanto, conceitos intrinsecamente ligados. A identidade é construída e marcada pela diferença”.

Neste sentido, eu só posso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que não são brasileiros – pertencem a outra nacionalidade, conforme Silva (2014). Em um mundo imaginário completamente homogêneo, no qual todas as pessoas compartilhassem a mesma identidade, tais afirmações não teriam coerência, pois é justamente isto que acontece com nossa identidade de “humanos”. Isto porque, segundo Silva (2014), as afirmações sobre a diferença só fazem sentido se entendidas em sua relação com a identidade. Por isso, assim

como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade, sendo, pois, inseparáveis.

Platão acreditava que o homem nascia com determinadas características e que elas justificavam a posição social de cada um, sendo, então, uma vontade divina. Não considerava nenhuma possibilidade de mudança. Nesta perspectiva teórica, as pessoas carregam certas aptidões, habilidades e qualidades em sua bagagem hereditária (DANTAS, 2017). Ele pertence à escola filosófica denominada inatismo, que vê o homem como um ser estático, sem a possibilidade de sofrer transformações. De acordo com Dantas (2017), “quando o homem nasce, sua personalidade, valores, hábitos, crenças, pensamento, emoções e conduta social já estão definidos, uma vez que toda a atividade de conhecimento é exclusiva do sujeito, o meio não participa dela”. A respeito disto, Leffa (2012, pp. 65-66) contribui com a discussão, em relação às ideias dos trechos da música *Modinha para Gabriela* e da teoria inatista de Platão explicando que,

do ponto de vista da evolução histórica, a identidade era antes vista como um conceito sólido e firme, que permanecia inalterável em cada pessoa: uma vez curandeiro, sempre curandeiro; uma vez parteira, sempre parteira; uma vez padre, sempre padre – e sempre de batina, independente do lugar em que estivesse. Essa constância na identidade ia além do indivíduo e podia abranger grupos, comunidades e classes sociais. Quem nascia plebeu, morria plebeu; quem nascia nobre, morria nobre. Mais ainda: quem nascia plebeu ou nobre passava sua condição, plebeia ou nobre, para todas as gerações futuras, incluindo filhos, netos, bisnetos e, assim, indefinidamente, até o final dos tempos. Essa visão da identidade como uma realidade sólida, com forma própria e incapaz de se moldar às exigências do contexto (um padre de batina na festa), só vai mudar, e gradativamente, com a evolução da história.

Ratificando a ideia acima, Leffa (2012, p. 52) esclarece que visões deterministas e imutáveis, como se a pessoa já nascesse desta ou daquela forma e não tivesse a oportunidade de mudar, de ser diferente, não cabem no mundo moderno. A respeito desses aspectos deterministas, o autor apresenta um texto, atribuído a Luiz Fernando Veríssimo, que ilustra a questão da multiplicidade de identidades:

Nesta altura da vida já não sei mais quem sou... Vejam só que dilema!!!  
 Na ficha da loja sou CLIENTE, no restaurante FREGUÊS, quando alugo uma casa INQUILINO, na condução PASSAGEIRO, nos Correios REMETENTE, no supermercado CONSUMIDOR.  
 Para a Receita Federal sou CONTRIBUINTE, se vendo algo importado CONTRABANDISTA, se revendo MUAMBEIRO, se o carnê tá com o prazo vencido INADIMPLENTE, se não pago imposto SONEGADOR.  
 Para votar sou ELEITOR, mas em comícios MASSA, em viagens TURISTA, na rua caminhando PEDESTRE, se atropelado ACIDENTADO, no hospital PACIENTE. Nos jornais viro VÍTIMA, se compro um livro LEITOR, se ouço rádio OUVINTE. Para o Ibope sou ESPECTADOR, vendo televisão TELESPECTADOR, no campo de futebol TORCEDOR, se corintiano, SOFREDOR. Agora, já virei GALERA.

Quando morrer, uns dirão FINADO, outros DEFUNTO, para outros EXTINTO, para o povão PRESUNTO. Em certos círculos espiritualistas serei DESENCARNADO, evangélicos dirão que fui ARREBATADO.

E o pior de tudo é que para todo governante sou apenas IMBECIL. E pensar que um dia já fui mais EU. (LEFFA, 2012, p. 53)

O autor se utiliza do texto para desmistificar a ideia de identidade como algo fixo, imutável, mostrando a instabilidade do sujeito, cuja identidade varia de acordo com as imposições exigidas pelas pessoas ou instituições às quais está totalmente subjugado (LEFFA, 2012, p. 53). Assim, os sujeitos não são possuidores de identidades unificadas e estáveis. Essas identidades estão se fragmentando diante das sucessivas mudanças estruturais e institucionais, o que caracteriza não uma, mas múltiplas identidades, eventualmente antagônicas, corrobora Souza (2014, p. 35). Para este autor, “os indivíduos são tão complexos e diversos que a aprendizagem de uma nova língua não comporta uma, mas múltiplas identidades” (SOUZA, 2014, p. 48). Esta concepção descreve o sujeito pós-moderno, conforme Hall (2006, p. 9), delineando sua identidade não como fixa ou permanente, mas como sendo móvel, fragmentada, descentrada, contextualizada, com representações e discursos que emergem de um mundo de descontinuidades e incompletudes.

Destarte, nas concepções contemporâneas acerca da identidade, veremos ao longo desta subseção que esse determinismo não se aplica. A identidade do sujeito não pode ser vista como estável ao longo do tempo e do espaço, conforme Woodward (2004), mas como uma construção submetida a constantes mudanças, instigada pela cultura nas quais ele está inserido, bem como pelos grupos dos quais atua.

A ideia acima está alinhada à de Hall (2006, p. 15), uma vez que para ele, as mudanças estão cada vez mais aceleradas, principalmente após os avanços tecnológicos e das comunicações, que fizeram com que o mundo se tornasse frequentemente mais veloz. E, com isso, as pessoas mudam também.

Este conceito tem sido discutido e modificado ao longo dos tempos, desde o Iluminismo até a atualidade (HALL, 2006, pp. 10-13). Para ele, no século XVII, com as influências iluministas, a identidade foi concebida como sendo individual, unificada e racional. Com o surgimento dos estudos sociais, no século XX, a identidade passou a ser vista como social, de forma que sujeito e sociedade se relacionem, repercutindo um mundo mais complexo. Para Hall (2006, p. 32), procura-se um novo sentido de ser, pois essas transformações afetam e mudam as nossas identidades pessoais e nos fazem refletir a respeito de nós mesmos como sujeitos integrados.



Posteriormente, por conta das várias transformações sociais ocorridas na sociedade no século XX, pela influência dos autores como Marx, Freud, Saussure, Lacan e Foucault, bem como pelo movimento feminista, surge outra “crise de identidade”, porque a visão tradicional que entendia a identidade como fixa e unificada, passou por um processo de mudança. À vista disso, para Hall (2006, p. 7), a identidade passou a ser entendida como fluida e heterogênea, e o indivíduo foi retratado de acordo com o seu pertencimento a várias culturas, como linguístico, nacional e racial, dentre outras.

O que esses vários sentidos têm em comum é a ideia de que a identidade não é um atributo fixo de uma pessoa, mas um fenômeno relacional, tendo em vista que o desenvolvimento da identidade ocorre em um campo intersubjetivo e pode ser melhor descrito como um processo em andamento, conforme Reis *et all* (2011, p. 3).

A identidade, não sendo fixa, é historicamente construída, pois dependendo do momento, o sujeito assume diferentes identidades, de tal modo que as identidades são continuamente deslocadas (HALL, 2006). Para Hall (2006), o processo de constituição de identidade “é contingencial, uma vez que, em razão das eventualidades, elas passam por constantes transformações pelas quais o sujeito é interpelado pelos sistemas sociais em que está inserido”. Marques (2007, p. 16) explica que esses sistemas sociais representam e interpelam o sujeito, à medida que formam e transformam sua identidade ou “identidades”, de acordo com diferentes momentos na vida. Outra característica das identidades é que “algumas são de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”, conforme explica Bauman (2005, p. 19).

Pode-se entender que o conceito de identidade, como visto até agora, possui uma vertente central: a de que são mutáveis, fluidas, deslocadas. Norton Peirce (1995) explica que esse construto possui três características principais:

é uma área de conflito, vista como complexa, múltipla, contraditória e construída/modificada ao longo do tempo (...) como a forma como as pessoas compreendem sua relação com o mundo manifestado em seus desejos de reconhecimento, afiliação e segurança (...) (NORTON PEIRCE, 1995, p. 5 – tradução minha)<sup>4</sup>.

Por conseguinte, ao inserir a relação com o mundo (ou seja, com o social), para Norton Peirce (1995), a identidade integra uma série de características sociais e de personalidade que

---

<sup>4</sup> Traduzido de “Norton argues that three characteristics of identity are particularly relevant to SLA: the multiple, non-unitary nature of identity, identity as a site of struggle, and identity as changing over time (...) how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future”. (NORTON PEIRCE, 1995, p. 5)

emergem do vínculo entre as características pessoais e os outros sujeitos do sistema complexo social (relações de parentesco, éticas, profissionais, entre outras). Assim, elas podem reformular sua relação com seus interlocutores a partir das quais as condições para o desenvolvimento das suas identidades estão intrinsecamente conectadas ao contexto, à cultura e às relações sociais nas quais as pessoas se encontram, influenciando a sua aprendizagem de modo imprevisível e marcante. Em suma, as construções identitárias sofrem uma interferência do contexto e das interações das pessoas.

No que diz respeito a essa relação entre o contexto social e as pessoas, Norton Peirce (1995) estabeleceu a relevância teórica do construto “identidade” na pesquisa em relação à educação linguística, bem como ter desenvolvido o construto “investimento”. A autora evidenciou o desejo das mulheres anglófonas que foram para o Canadá em aprender e praticar o Inglês, pois elas sabiam que não se adequavam às redes sociais com as quais tinham contato e as comunidades às quais ambicionavam pertencer. Por conseguinte, elas não praticavam o idioma fora da escola como gostariam, uma vez que elas desejavam ultrapassar as habilidades que aprendiam na escola para outros contextos.

A ansiedade das mulheres era maior nas habilidades orais (no contato externo) ao invés da alfabetização (dentro de sala de aula), principalmente porque naqueles casos elas não tinham tanto controle emocional diante do “nativo”, quanto vocabulário suficiente para manter uma conversação mínima, segundo expôs Norton Peirce (1995) em seus resultados. Desta forma, elas se sentiam inferiores e desconfortáveis quando eram marginalizadas, especialmente quando conversavam com as pessoas com mais poder simbólico (BOURDIEU, 1995) ou material com as quais pretendiam conviver. Essa ideia vem ao encontro dos pressupostos de Rajagopalan (1998), pois para ele a questão da identidade está ligada à ideia de interesses e está investida de ideologia e, por essa razão, a construção de identidades é uma operação ideológica.

Outra discussão referente às identidades é encontrada em Moita Lopes (2002), com a compreensão a respeito das identidades sociais. Ele explica que elas emergem na interação entre os indivíduos, quando estes agem em práticas discursivas, uma vez que a natureza fragmentada das identidades sociais está relacionada ao fato de as pessoas não possuírem homogeneamente uma identidade social explicada somente por sua raça ou gênero, pois as identidades sociais são complexas.

Assim sendo, Moita Lopes (2002, p. 62) depreende que o sujeito fragmentado se constitui “de identidades edificadas por um sistema cultural em um mundo social”. Com isso,

ele inicia uma discussão acerca da escolha das nossas múltiplas identidades. Para ele, essa opção não depende da vontade do sujeito, mas é designada por meio de práticas discursivas,

impregnada pelo poder, nas quais agimos embora possamos resistir a essas práticas. Portanto as identidades não são fixas, mas diferenciadas e constantemente reconstruídas, ressaltando-se a importância do significado que os participantes constroem quando interagem uns com os outros (MOITA LOPES, 2002, p. 62).

Este ponto de vista de Moita Lopes (2002, p. 64), apoiado na abordagem sócio-histórica de Wertsch (1992), sobre discurso, e também das identidades sociais, de Shotter e Gergen (1989), enfatiza a concepção identitária como algo que se constrói nas práticas sociais. Em outras palavras, o autor admite que a identidade não existe independente das ações dos sujeitos, “mas, como representações, que se constituem nas práticas discursivas com os outros, por meio das ações repetidas dos atores sociais” (MOITA LOPES, 2002, p. 32).

Assim, as identidades sociais passam a ter um caráter mutável, permitindo reposicionamentos, questionamentos, negociações e, inclusive, a construção de novas identidades. Moita Lopes (2002) procura desvelar a maneira pela qual os seres sociais aprendem, nas práticas escolares, a se harmonizar em diferentes grupos identitários que constituem e reconstituem as desigualdades e as contradições sociais do mundo atual. Para Norton Peirce (1995, p. 12), a teoria de uma identidade social “pressupõe que as relações de poder desempenham um papel crucial nas interações sociais entre os alunos do idioma e os falantes de linguagem alvo”<sup>5</sup>.

Em relação às desigualdades e contradições sociais contemporâneas das quais explanaram Norton Peirce (1995) e Moita Lopes (2002), veremos que, sob a ótica da Sociologia da Educação, Bourdieu (1989) complementa que o indivíduo e a sociedade são interdependentes dentro da mesma realidade: a identidade não necessita apenas de agência individual, mas também está vinculada às restrições impostas pelos ambientes, em uma relação contínua e mútua. Desta forma, Bourdieu (1989) cunhou o termo *capital*, expandindo-o da economia ao campo social, preconizando que existem diversos tipos de capital, como o econômico, social, cultural e simbólico. Essas formas de capital são propagadas de uma geração para outra e estipulam uma posição da pessoa na sociedade. O capital outorga poder e *status*, na medida em que proporciona ao indivíduo algum tipo de lucro na sociedade. Sua

---

<sup>5</sup> Traduzido de “I will propose a theory of a social identity that I hope will contribute to debate on second language learning. This theory of social identity, informed by my data, assumes that power relations play a crucial role in social interactions between language learners and target language speakers”. (NORTON PEIRCE, 1995, p. 12).

visão sociológica, bem como seus conceitos de capital cultural e poder simbólico, influenciam Bonny Norton (1995)<sup>6</sup> no que tange à relação entre identidade e sociedade. Para a autora, uma vez que a identidade é construída socioculturalmente, ela refere-se à maneira como as pessoas compreendem sua relação com o mundo.

Outro aspecto relacionado à temática das identidades, e que foram desenvolvidas por Weedon (1997, p. 32), são as questões como linguagem, subjetividade, poder e gênero, a fim de propiciar a mudança social. Note que a autora não emprega o termo identidade, mas sim, subjetividade, entendendo-a como sendo “os pensamentos e emoções conscientes e inconscientes do indivíduo, e seus modos de entender sua relação com o mundo”.

Essa diferenciação entre indivíduo e subjetividade é aparente, pois segundo Weedon (1997), os indivíduos formam suas subjetividades por meio da linguagem, e esta só tem impacto social e político por meio das ações dos indivíduos. Assim, a concepção de subjetividade como área de conflito é uma extensão das identidades sociais, que são múltiplas e contraditórias, como já foi visto anteriormente. Weedon (1997, p. 32) explica que a subjetividade “é produzida em diversos campos sociais estruturados pelas relações de poder, na qual os indivíduos podem assumir diversas posições sociais”. Consoante ao exposto, a autora especifica três características inerentes à subjetividade: “a natureza múltipla dos indivíduos; a subjetividade como área de conflito; e a subjetividade que muda com o decorrer do tempo”. (WEEDON, 1997, p. 33)

Ainda no que tange à discussão relativa entre identidade e subjetividade, Coracini (2007, p. 203) explica que

apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente e, portanto, da subjetividade.

Assim, ao estudar o funcionamento da linguagem na constituição da subjetividade (elemento constitutivo da identidade), Coracini (2007, p. 124-125) afirma que os sujeitos têm a “ilusão da possibilidade de neutralidade de uma língua e que esta possa desempenhar papéis comunicativos sem trazer mudanças subjetivas ou sem se misturar às outras”.

---

<sup>6</sup> NORTON PEIRCE, B. **Social identity, investment, and language learning**. TESOL Quarterly, 1995, vol. 29, n° 1, p. 9-31.

As identidades dos aprendizes de línguas devem ser entendidas juntamente aos conceitos de identidade, investimento e identidades/comunidades imaginadas. De acordo com o que foi exposto no início deste trabalho, veremos a seguir a discussão sobre as identidades.

### **1.1. IDENTIDADE DE APRENDIZ DE LÍNGUA INGLESA**

Um aspecto importante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas, “é a conscientização da natureza sócio-construcionista do discurso e da identidade social”, conforme Moita Lopes (2002, p. 54). Assim sendo, conceber a aprendizagem de língua como questão identitária é considerar os discursos e as vozes que percorrem os indivíduos e reconhecer o papel das instituições, do material didático, do professor e das próprias representações que o aluno tem sobre a língua na constituição do “eu”.

Por isso, para que se possa compreender a construção das identidades dos aprendizes de LI, vemos que Norton Peirce (1995, p. 9) sugere que “a concepção de identidade social indica que ela é múltipla e sujeita a mudança, ao mesmo tempo que propõe conceitos de investimento em oposição ao de motivação”. Em outras palavras, para Norton Peirce (1995, p. 5), a construção da identidade como múltipla é particularmente pujante porque os aprendizes de línguas empenham-se para falar a partir de uma determinada posição de identidade, ou seja, “como uma pessoa entende seu relacionamento com o mundo, como essa relação é estruturada no tempo e no espaço, e como a pessoa compreende possibilidades para o futuro”<sup>7</sup>. Isto é, só se pode falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos interligados que o vão formando, dentre os quais, o discurso da ciência, do colonizado e da mídia.

O aprendizado de uma segunda língua envolve as identidades dos aprendizes pela própria natureza da linguagem, que não é apenas um sistema de signos, mas uma prática social, conforme Norton (1997, p. 12). Portanto, ao falar, os aprendizes não estão apenas dispondo informações, mas estruturando e reestruturando a ideia de quem são e de como se conectam com o mundo. Desta forma, durante esse processo, os aprendizes participam na construção e na intermediação de suas identidades, ou seja, eles são constituídos pelo outro, por várias identidades, complementa Ferreira-Rosa (2013, p. 76).

---

<sup>7</sup> Traduzido de “how a person understands his or her relationship to the world, how that relationship is structured across time and space, and how the person understands possibilities for the future”. (NORTON PEIRCE, 1995, p. 5).

Os alunos exercem sua agência na formação de suas identidades nos contextos de aprendizagem de idiomas, como reforçam Norton e Toohey (2001, p. 38). Em outras palavras, o aprendiz de línguas não é mais um mero receptor, mas um indivíduo em formação, capaz de perceber as diferentes culturas como um processo de construção de sua constituição identitária.

Conforme ressalta Almeida Filho (2005, p. 12, 15), a língua aprendida pode também construir seu aprendiz. Este ponto de vista está em conformidade com os estudos de Rajagopalan (2003, p. 69), quando afirma que “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”, e a perspectiva de Norton (1997, p. 410), que destaca:

cada vez que os aprendizes de uma língua falam, eles não estão apenas trocando informações com seus interlocutores; eles estão também constantemente organizando e reorganizando um sentido de quem eles são e de que como eles se relacionam com o mundo. Eles estão, em outras palavras, engajados na reconstrução e negociação de identidades. A realização de uma interação comunicativa bem-sucedida com o outro, com alguém de cultura diferente tende a exercer um efeito positivo sobre o conceito que o aprendiz tem de si mesmo, de suas conquistas e de sua própria cultura. Isso pode, inclusive, mobilizá-lo a querer aprender mais sobre o idioma.

Uma vez que esse sujeito busca a formação de identidade, ele precisa de um “guia” para orientá-lo. Surge, então, um conceito importante nessa questão: o conceito de *gatekeeper*. Esta teoria apareceu pela primeira vez relacionada ao contexto da comunicação nos anos 1950 com David White Manning, ao estudar o fluxo de notícias dentro dos canais de organização dos jornais. Entretanto, ainda no século XXI é aplicável à realidade da seleção de notícias.

Vale salientar que o *gatekeeping* é um conceito jornalístico para edição. *Gatekeeper*, assim, é aquele profissional que define o que será noticiado de acordo com a linha editorial e outros critérios julgados pertinentes. No Brasil, o *gatekeeper* também pode ser entendido como o editor da redação (o *Publisher*), ou seja, é aquela pessoa que tem o poder de decidir se deixa passar a informação ou se a bloqueia. É o profissional incumbido pela filtragem da notícia, isto é, é ele quem vai definir o que vai ser veiculado<sup>8</sup>. Em outras palavras, diante de

---

<sup>8</sup> Uma das primeiras pesquisas empíricas sobre influências no conteúdo jornalístico é a pesquisa de David White, que partindo de analogia proposta pelo psicólogo social Kurt Lewin, representou os jornalistas como porteiros ou vigias das notícias, responsáveis por selecionar, dentre a grande quantidade de acontecimentos diários em todo o mundo, aqueles que chegarão ao conhecimento dos leitores. Lewin afirmara que, na passagem das notícias pelos “canais de comunicação”, elas têm que passar por uma série de *gates* e que certos setores ou funcionam com regras imparciais ou dependem de indivíduos/grupos com o poder de decisão sobre quais entram ou ficam do lado de fora. (White, 1993 [1950]). (...) David White (1993: 145) concluiu que a “comunicação de ‘notícias’ é extremamente subjetiva e dependente de juízos de valor, baseados na experiência, atitudes e expectativas do *gatekeeper*.” Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/contemporaneapocom/article/view/3431> (Acesso em 08 de setembro de 2017).

um grande número de acontecimentos, só viram notícia aquelas que passam por uma cancela ou portão, mediante a autorização do *gatekeeper*.

Ressignificando a teoria do *gatekeeping* para a linguagem acadêmica, particularmente na área de aprendizagem de LE, Norton (2000, p. 169) transporta o conceito criado em 1950 ao realizar a pesquisa com as mulheres anglófonas que foram para o Canadá aprender e praticar o Inglês. A autora explica que ela conheceu e compreendeu alguns aspectos das respectivas histórias, talentos e recursos de cada uma das mulheres. Assim, elas se sentiam confortáveis na presença de Norton. Certamente, qualquer autoridade que ela tenha tido não pareceu silenciá-las.

Ao empreender o estudo diário com as mulheres, Norton (2000, p. 169) relata que é possível que a arquitetura das reuniões tenha ajudado a diminuir as desigualdades de poder relacionadas à sala de aula formal de aprendizagem de línguas, pois a própria configuração escolar mudou, já que todos se sentavam em círculo. Para essa autora,

tal configuração, eu acredito, não só reduziu os diferenciais de poder entre mim como professor e eles como estudantes, mas também refletiu as expectativas das mulheres de quem o conhecimento era considerado mais legítimo e válido. Além disso, não só meu status como professor foi reformulado, mas também o status dos alunos. Neste contexto, eu não era o porteiro de um conhecimento finito, nem as mulheres que competiam entre si por ter acesso aos meus recursos bem guardados. Isso teve, eu acredito, um impacto significativo nos níveis de conforto no grupo (NORTON, 2000, p. 169 – Tradução minha)<sup>9</sup>.

Norton utilizou gráficos semanais e diários, a fim de ajudar cada uma das mulheres a descobrir e sistematizar, em Inglês, as suas experiências pessoais de aprendizado de línguas, o que, para a autora, significou “uma saída radical da pedagogia que havia sido utilizada no curso de inglês como segunda língua, onde a escrita era essencialmente confinada ao preenchimento de espaços em branco e na escrita de frases descontextualizadas” (NORTON, 2000, p. 170)<sup>10</sup>. Assim, para Norton (2000), a figura do *gatekeeper* é aquela pessoa que detém um conhecimento mais elaborado na língua-alvo (neste caso, a LI), que faz com que o aprendiz queira espelhar-se nela, a fim de também alcançar aquele nível que ele busca.

---

<sup>9</sup> Traduzido de “Such a setting, I believe, not only reduced the power differentials between me as a teacher and them as students, but also reframed the women’s expectations of whose knowledge was considered more legitimate and valid. Further, not only was my status as teacher reframed, but so was the status of the students. In this context, I was not the gatekeeper of a finite body of knowledge, nor were the women students who vied with each other for access to my closely guarded resources. This had, I believe, a significant impact on the comfort levels in the group”. (NORTON, 2000, p. 169).

<sup>10</sup> Traduzido de “This approach was a radical departure from the pedagogy that had been used in the ESL course, where writing was primarily confined to filling in blanks and writing decontextualized sentences”. (NORTON, 2000, p. 170).

Entretanto, só o aprendiz é que sabe que ele denominou determinada pessoa como *gatekeeper*. Este desconhece que se tornou “o guia” de um certo aprendiz.

Assim, apesar de realçar a dimensão social da identidade, Norton (1997) afirma que o investimento na língua-alvo envolve uma ação de colocá-la em prática. Assim, veremos a seguir, o próximo conceito abordado neste trabalho: os investimentos dos aprendizes de LI.

## 1.2. INVESTIMENTOS

De maneira geral, quando se fala em iniciar o aprendizado de uma segunda língua, uma das primeiras questões a serem levadas em consideração, segundo Gardner (2006), é quanto à motivação para o aprendiz querer aprender um novo idioma.

No contexto de ensino-aprendizagem de LE, estudos de Gardner (2006), oriundos da Psicologia, que abordam esse assunto pelo viés motivacional. Conceituar motivação não é uma tarefa fácil, uma vez que, para este autor, a motivação “refere-se às escolhas que as pessoas fazem sobre quais experiências ou objetivos abordarão ou evitarão e o grau de esforço que eles exercerão a este respeito”.<sup>11</sup>

A temática do ensino-aprendizagem de uma LE surgiu a partir da seguinte inquietação de Gardner (GARDNER; LAMBERT, 1987, p.1): “Por que algumas pessoas são capazes de aprender uma língua estrangeira com eficiência, enquanto outras, tendo as mesmas oportunidades, são absolutos fracassos?” Após vários estudos e pesquisas, os autores descobriram que o motivo por que alguns alunos obtinham sucesso e outros não obtinham estava ligado às razões pelas quais o indivíduo se empenhava no aprendizado de outra língua.

Dessa forma, a combinação de esforços dos aprendizes pode intervir na aquisição da língua-alvo, e com atitudes favoráveis, conjuntamente ao desejo de aprender, o indivíduo será entendido como um bom aprendiz de línguas. Visando verificar essa motivação, ela pode ser conceituada como “consistindo do desejo para aprender a língua, somado ao esforço por parte do aprendiz e as atitudes, apenas, favoráveis em relação à aprendizagem”<sup>12</sup> (GARDNER, 1985, p. 27).

Diferentemente da visão acima, e corroborando com Norton (1995, p. 9), temos a noção de **investimento**. Ao lado do conceito de identidade, a autora busca estabelecer uma

<sup>11</sup> Traduzido de “motivation refers to the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid and the degree of effort they will exert in this respect”. (GARDNER, 2010, p. 8).

<sup>12</sup> Traduzido de “the investment occupies a significant place in the theory of language learning to demonstrate the social and historically constructed relationship between language learner identity and learning engagement”. (GARDNER, 1985, p. 27).



relação entre a noção de identidade social e o aprendizado de línguas. Sendo assim, e visando estreitar essa relação, a autora pesquisa até que ponto a língua e o investimento do aprendiz na língua-alvo ocupam um lugar significativo na teoria da aprendizagem de línguas, e o seu desejo, às vezes ambivalente, de aprendê-la e praticá-la.

Dessa forma, Norton (1995) não nega o conceito de motivação, pois afirma que o conceito desenvolvido por ela complementa essa definição no campo da aquisição de segunda língua, a fim de melhor compreender a relação entre a identidade do aprendiz do idioma e o compromisso de aprendizagem de línguas. Assim,

ao invés de perguntar "Os alunos estão motivados para aprender uma língua?", pergunta-se: "Os estudantes e professores investiram nas práticas de linguagem e letramento de uma determinada sala de aula e comunidade?" Por exemplo, um aluno pode ser um aprendiz altamente motivado, mas pode não ser investido nas práticas linguísticas de uma determinada sala de aula se as práticas forem racistas, sexistas ou homofóbicas (DARVIN e NORTON, 2015, p. 2)<sup>13</sup>.

Importante ressaltar que Norton Peirce (1995, 2000) desenvolveu o conceito de investimento “por ter encontrado inconsistências entre os estudos sobre motivação em ASL e as suas descobertas”, oriundo da pesquisa etnográfica realizada com as mulheres no Canadá (citadas na subseção anterior).

Dessa maneira, o aprendiz pode estar motivado, e não investir em sua aprendizagem, como explica Bussetti (2014, p. 23), o que justifica que “nem sempre a motivação é tão intensa quanto o investimento”. A autora sugere que isto pode ocorrer tendo em vista que relações de poder, diferenças culturais ou visões de mundo díspares podem fazer com que o aprendiz não invista em seu aprendizado. A noção de investimento pode sugerir a razão pela qual alguns alunos, embora motivados, não alcançam seus objetivos na língua durante o aprendizado, conforme Silva (2013). Rabelo (2017, p. 18) reforça que “não basta apenas a motivação para aprender a língua, mas sim, um real compromisso em aprendê-la”.

Importante reforçar que, para Norton Peirce (1995, p. 17), a noção de investimento não está relacionada com o conceito de motivação instrumental, pois para ela,

a concepção de motivação instrumental geralmente pressupõe um aprendiz de línguas unitário e fixo que deseja ter acesso aos recursos materiais que são privilégios dos falantes da língua-alvo. Nessa visão, a motivação é uma propriedade do aprendiz de línguas – um traço fixo da personalidade. A noção de investimento, por outro lado, captura a relação do aprendiz com o mundo social mutável.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Traduzido de “As identity is fluid, multiple, and a site of struggle, how learners are able to invest in a target language is contingent on the dynamic negotiation of power in different fields, and thus investment is complex, contradictory, and in a state of flux”. (DARVIN e NORTON, 2015, p. 2).

<sup>14</sup> Traduzido de “The conception of instrumental motivation generally presupposes a unitary and, fixed language learner who desires access to material resources that are the privilege of target language speakers. In this view, motivation is a property of the language learner – a fixed personality trait. The notion of investment, on the other

Dessa forma, os resultados da pesquisa de Norton Peirce (1995, p. 11) apontaram para o fato de que a motivação de um aprendiz de línguas para falar é mediada por investimentos que podem conflitar com o desejo de falar. Para a autora, a motivação deixa de lado a identidade e as relações de poder no processo de aprendizagem de uma LE.

O conceito de investimento, que tem conotação econômica, foi inspirado nas ideias sociológicas de Bourdieu (1977). Sendo assim, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, se os aprendizes investem em um idioma, eles o fazem com o entendimento de que vão adquirir uma gama mais ampla de recursos simbólicos e materiais, o que, por sua vez, aumentará o valor de seu capital cultural e poder social, conforme explicam Darwin e Norton (2015, p. 2).

Desta forma, o investimento do aprendiz em uma língua sugere reunir recursos materiais e simbólicos, que poderão aumentar o seu capital cultural. Destarte, Bourdieu (1977, p. 43) explica que o capital pode se apresentar na sociedade de três maneiras distintas:

Como *capital econômico*, que é imediatamente e diretamente conversível em dinheiro, e pode ser institucionalizado na forma de direitos de propriedade; como *capital cultural*, que é conversível, em certas condições, em capital econômico, e pode ser institucionalizado na forma de qualificações educacionais; e como *capital social*, construído de obrigações sociais (“conexões”), que é conversível, em certas condições, em capital econômico, e pode ser institucionalizado na forma de um título de nobreza.

Bourdieu (1977) incorporou o conceito de capital na análise social para referir-se não somente à sua forma econômica, mas também às formas cultural e social. O vocábulo da área econômica (capital) foi empregado pelo sociólogo no estudo das desigualdades escolares, como metáfora para discutir acerca das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou famílias possuem e que os levam a um nível socioeconômico mais elevado. A problemática que leva Bourdieu expandir o conceito de capital repousa sobre evidências empíricas que indicam as restrições do conceito de capital econômico para elucidar “a relação entre nível socioeconômico e bons resultados educacionais, o que o faz considerar que outras formas de capital, tais como o capital social e cultural, contribuem diretamente e interagem com o capital econômico para fortalecer esta relação” (BOURDIEU, 1977, p. 23).

Os recursos simbólicos são meios como educação e amizade, enquanto recursos materiais incluem bens imóveis e dinheiro, segundo Norton (1995, p. 10). Para esta autora, tais recursos criam uma expectativa de retorno, capaz de garantir o acesso aos recursos previamente citados. Portanto, “ao aumentar o seu capital cultural, o aprendiz reavalia o

---

hand, attempts to capture the relationship of the language learner to the changing social world”. (NORTON, 1995, p. 17).

senso de si, suas identidades e suas oportunidades para o futuro, tendo uma estreita relação entre investimento e identidade” (ASSIS, 2013, p. 54).

O sujeito investe não só seus recursos como em si próprio, pois a teoria de Bourdieu (1997) transpõe as teorias da reprodução, pois não considera unicamente a posição social do sujeito no processo educativo, mas também sua atividade e suas práticas, ou seja, o que o sujeito faz com base em sua condição social. Nesse sentido, alguém só investe em uma atividade intelectual quando encontra sentido nela, o que significa dar a si mesmo um propósito, uma meta, um projeto pessoal e mais tarde profissional. Assim, isto seria construir uma identidade. (BERNARDO, 2016, p. 9)

A respeito da proximidade entre o investimento e as identidades, Norton e McKinney (2011, p. 73) esclarecem que,

quando uma pessoa se propõe a aprender uma LE, ela espera alcançar algum resultado, independente de sua motivação, ela investe e se dedica a este processo. Quando os aprendizes investem na aprendizagem de uma LE, eles também estão investindo em suas identidades, que por não serem permanentes, mudam ao longo do tempo e do espaço.

Por conseguinte, sugere-se que, ao passo que a motivação é um conceito essencialmente psicológico, o conceito de investimento é sociológico, tendo em vista levar em consideração os aspectos histórico-sociológicos do sujeito, o que, ainda, influencia a sua identidade, conforme explica Norton (2000, p. 10)<sup>15</sup>:

Enquanto a motivação pode ser vista como um conceito primordialmente psicológico, o investimento deve ser entendido dentro de um quadro sociológico que faça a conexão entre o desejo e o compromisso de um aluno para aprender uma língua estrangeira e a mudança de identidade na construção. A noção de investimento concebe o aprendiz de língua como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos e, como consequência, um investimento na língua-alvo pode ser considerado como um investimento na própria identidade do aluno.

Conforme a autora esclarece acima, da mesma maneira ao investir na língua-alvo, o aprendiz também investe na sua própria identidade, bem como aprender um idioma não implica apenas a troca de informações por falantes, mas sim, permite a contínua sistematização da percepção do aluno sobre si e como ele se relaciona com o mundo. Desta forma, há uma consonância entre o investimento de um aluno na aprendizagem de uma língua e sua identidade, para abranger o sentido de negociação em curso entre o aluno da linguagem

---

<sup>15</sup> Traduzido de “While motivation can be seen as a primarily psychological concept, investment must be understood within a sociological framework that makes connection between a learner’s desire and commitment to learn a foreign language, and the changing identity in construction. The notion of investment conceives of the language learner as having a complex social history and multiple desires, and as a consequence, an investment in the target language can be regarded as an investment in a learner’s own identity”. (NORTON, 2000, p. 10).

e o mundo social. É por isso que o conceito de investimento em Norton (2000, pp. 10-11), em vez de levar em consideração os aprendizes de línguas como possuidores de uma motivação fixa, julga que os aprendizes possuem "uma história social complexa e múltiplos desejos", como no excerto abaixo:

A noção [de investimento] pressupõe que, quando os alunos do idioma falam, eles não são apenas trocando informações com os falantes da língua-alvo, mas eles estão constantemente organizando e reorganizando o senso de quem são e como eles se relacionam com o mundo social. O investimento financeiro na linguagem alvo também é um investimento. Em uma identidade de aprendizado, a identidade em constante mudança no espaço de tempo.<sup>16</sup>

Por conseguinte, a noção de investimento objetiva apreender o engajamento do aluno a fim de aprender uma determinada língua, isto é, de que forma a identidade impulsionou o investimento do aprendiz no aprendizado do idioma. Assis (2013, p. 56) corrobora as autoras no sentido de que, para ele, “o investimento cria a expectativa de retorno por parte do aprendiz”. Ou seja, reforça-se a concepção de investimento como sendo complexo, contraditório e fluido, mudando ao longo do tempo e espaço e reproduzido na interação social, assim como a identidade, conforme Norton (2000). Portanto, o investimento reforça a ideia de que o aprendiz de línguas possui uma identidade complexa, que muda ao longo do tempo e do espaço, e que é construída na interação social a partir das relações desiguais de poder que constituem as interações (MASTRELLA-DE-ANDRADE e NORTON, 2011, p. 101).

A construção do investimento, assim, procura superar as dicotomias associadas às concepções tradicionais da identidade do aprendiz (boa/má, motivada/desmotivada, ansiosa/confiante, dentre outras) e reconhece que as situações de poder em diferentes contextos de aprendizagem podem colocar os alunos de maneiras muitas vezes desiguais, levando a diferentes resultados de aprendizagem (DARWIN e NORTON, 2015, p. 2).

A seguir, a discussão a respeito dos investimentos continua, desta vez sob a perspectiva da aprendizagem de LI para colaborar na construção da identidade do aprendiz.

---

<sup>16</sup> Traduzido de “The notion [of investment] presupposes that when language learners speak, they are not only exchanging information with target language speakers, but they are constantly organizing and reorganizing a sense of who they are and how they relate to the social world. Thus an investment in the target language is also an investment in a learner’s own identity, an identity which is constantly changing across time and space”. (NORTON, 2000, p. 10-11).

### 1.2.1. INVESTIMENTOS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Nesta subseção, serão abordados alguns debates relativos aos investimentos na aprendizagem de LI, pois se os aprendizes investem seu capital na aprendizagem de uma língua, eles o fazem objetivando acumular recursos, conforme Norton (2000). Para a autora, esses recursos podem ser:

[...] simbólicos, como certificados, o domínio de uma língua, ou até mesmo as relações que constroem com professores e outros aprendizes; e materiais, como bens materiais e dinheiro. Sendo assim, seu investimento pode aumentar o valor do capital cultural e do poder social dos aprendizes.

O investimento abarca os conceitos de identidade, ideologia e capital, de acordo com a concepção de Darwin e Norton (2015). Para eles, esse novo modelo julga que os aprendizes têm identidades muito mais fluidas e complexas do que aqueles que aprendiam uma LE vinte anos atrás.

O capital simbólico, como visto acima, também ajuda a entender o investimento dos aprendizes na LE, “seja na forma de recursos materiais, conhecimento linguístico prévio ou redes de conexões sociais”, que são levados para o contexto de aprendizagem de LE, segundo Darwin e Norton (2015).

Quando se fala em investimento, este termo não é restrito apenas ao aspecto financeiro. Os investimentos artístico-culturais/fatores extralinguísticos na aprendizagem da LE também são válidos, como ouvir músicas, assistir a filmes e séries televisivas e jogos (de videogames, por exemplo), uma vez que proporcionam contato e ensejam interesse pela língua, conforme afirmam Ferreira e Mastrella-de-Andrade (2013, p. 18). Para as autoras, a mídia “é o instrumento de transmissão de língua e de cultura mais utilizado (...) pois é o contato mais imediato entre a língua estrangeira e o aluno, uma vez que se apresenta de fácil acesso”.

O desejo dos alunos em aperfeiçoar sua competência na LE é parte essencial no processo de aprendizagem. Entretanto, nem sempre o desejo de aprender e a aparente dedicação dos aprendizes em aprender são suficientes e adequados, como por exemplo, o engajamento em interações com outros falantes na língua-alvo, conforme Rosa (2015, p. 405):

As relações desiguais de poder que constituem as interações sociais influenciam os aprendizes a investir ou não nas práticas de uso da língua, sendo resistentes às práticas que poderão expô-los ou marca-los como menos competentes ou com identidades negativamente marcadas no grupo social.

De fato, o investimento dos alunos no desenvolvimento de sua competência linguística na língua-alvo se institui como parte de grande importância no processo de aprendizagem, consoante Mastrella-de-Andrade e Norton (2011, p. 110). Assim, o uso de filmes, seriados, músicas, documentários, por parte do sujeito (ou aprendiz de LI), sempre procura por atividades que os coloquem em contato real com a língua, além de proporcionarem momentos de descontração, conforme Ferreira-Rosa (2013, p. 58).

Atualmente, uma das formas de o aprendiz de LE investir na aprendizagem de LI é por meio do videogame, que é uma prática social caracterizada pelo uso intensivo da língua em forma de imersão, segundo Leffa *et al* (2012), pois exige o conhecimento da língua para ser jogado, propiciando a sua aprendizagem. Ademais, o videogame produz um impacto permanente no indivíduo, de modo mais intenso que um livro, uma música ou um filme, visto que há um envolvimento físico maior do sujeito.

Os autores comparam a utilização do videogame, na aprendizagem de línguas, com outros recursos materiais que também são utilizados:

Para ler um livro ou ouvir uma música, usamos normalmente apenas um dos nossos sentidos, visão ou audição; para um filme, usamos os dois, mas, para um videogame, entramos com os olhos, ouvidos e gestos, tocando um painel ou mesmo movimentando o corpo na frente de uma câmera, acoplada ao sistema (...) O jogador de um videogame age sobre o jogo. O leitor de um livro ou o espectador de um filme processa a informação de modo receptivo, o leitor usando os olhos e o espectador, acrescentando aos olhos os ouvidos, já que não apenas vê, mas também ouve. (LEFFA *et al*, 2012, p. 211 e 217).

Sendo assim, o videogame é uma arte híbrida, muito mais do que imagem e texto, pois oferece interatividade entre o aprendiz e a língua-alvo. Um livro modifica a mente do leitor, o videogame muda a mente e o corpo, segundo Leffa *et al* (2012, p. 212).

Outra vantagem do videogame, conforme os estudos de Purushotma (2005 *apud* Leffa *et al* 2012, p. 225), é de que eles podem ser ajustados “para atender aos interesses do aprendiz, permitindo, por exemplo, a escolha da língua em que deseja jogar e tenha, assim, a possibilidade de aprender de forma lúdica”. Assim, aprender uma LE torna-se uma oportunidade não só de encaixar as frases ao contexto e aprender a falar. Com o *game*, o aprendiz aprende a ser e a conviver com diferentes identidades, segundo Purushotma (2005 *apud* LEFFA *et al* 2012, p. 226). Dessa forma, vinculando o uso de videogames para o ensino de línguas, o aprendiz converte o lazer (que é o objetivo do jogo), em um meio para um fim diferente, que é a aquisição e a prática da língua em situações simuladas e autênticas de uso.

Outro benefício da interatividade dos videogames está no incentivo ao

desenvolvimento do pensamento em inglês, em vez de depender de traduções — o que é imprescindível para o domínio do idioma, conforme Peppers (2017). Segundo o autor, isso acontece porque, durante o jogo, o jogador automaticamente começa a associar termos e comandos a ações que precisa realizar, em vez de simplesmente traduzi-los.

Nos jogos do tipo RPGs, *puzzles* ou de aventura, se o jogador não fala Inglês terá muita dificuldade para concluir a história ou mesmo passar de fase. Como a maioria dos jogos requer dias de empenho para ser finalizado, a frequência e a intensidade de contato com os termos novos permitem a memorização dos termos em Inglês com muito mais facilidade. (PEPPERS, 2017). Vejamos abaixo como o autor exemplifica a utilização dos videogames no aprendizado de LI:

Algumas palavras são comuns a quase todos os jogos e consoles, como *press* (apertar), *select* (selecionar), *save* (salvar) e *load* (carregar), tanto que estão na ponta da língua de qualquer *gamer*. Fora esses termos mais genéricos, o tipo de vocabulário aprendido dependerá bastante da temática do jogo. *Games* de corrida, por exemplo, são uma ótima maneira de aprender palavras relacionadas a carros. Já em jogos com uma temática medieval — como as séries *The Elder Scrolls* ou *Dragon Age* —, você com certeza vai se deparar com termos como *sword* (espada), *shield* (escudo) e *armor* (armadura). Simuladores, por sua vez, são ótimos para adquirir um vocabulário mais geral. O famoso *The Sims*, por exemplo, é ideal para memorizar palavrinhas relacionadas a partes da casa e a ações do dia a dia, como *take a shower* (tomar um banho) e *tell a joke* (contar uma piada). (PEPPERS, 2017)

Consoante ao exposto, nos *games* é possível repetir os jogos, conforme Peppers (2017). Logo, se o aprendiz não compreendeu um determinado comando, ele pode voltar e tentar quantas vezes forem necessárias. Com isso, o jogador está verdadeiramente treinando sua habilidade de compreensão.

O desejo de aprender uma língua estrangeira e o investimento na língua estão relacionados com a identidade, de acordo com Mastrella e Norton (2011, p. 112). Quando os aprendizes investem na aprendizagem de uma LE, independente da maneira pela qual seja mais profícua a cada sujeito, (seja por meio das escolas de línguas, de músicas, de filmes e séries, dos videogames, da religião, dentre outros), eles estão investindo em suas identidades. Por esse motivo, o desejo pela língua pode ser visto como o desejo também pela identidade, muitas vezes de prestígio e de poder, que o domínio da LE pode constituir (MASTRELLA e NORTON, 2011, p. 113).

A seguir, vejamos na próxima subseção os dois últimos conceitos que fundamentam esta pesquisa, imprescindíveis para um melhor entendimento da relação entre identidades e investimentos de acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês da UEMS.

### 1.3. COMUNIDADES IMAGINADAS E IDENTIDADES IMAGINADAS

Ter um nível de Inglês que propicie oportunidades pessoais e profissionais, estudar no exterior e outras aspirações tornaram-se parte de futuros imaginados e identidades imaginadas, conforme Darvin e Norton (2015, p. 3). O desejo de se integrar e fazer parte de uma comunidade, de conquistar determinados bens a partir do domínio da língua-alvo, permite que os aprendizes se imaginem “aliados com os tempos histórico e espaço social, podendo sentir um senso de comunidade com pessoas que ainda não conhecemos e com quem quase nunca teremos qualquer relação direta”, conforme Norton e Toohey (2011).

O termo “comunidade imaginada” foi cunhado por Anderson (1989, p. 12) ao estabelecer o conceito de nação. Para ele, nação é, dentro de um espírito antropológico, uma comunidade política imaginada, quase uma questão de parentesco ou religião. Por esse ângulo, ela é tão limitada como soberana, uma vez que inventa ao mesmo tempo que mascara. A nação é imaginada porque faz sentido, tem valor simbólico para os seus compatriotas. Para ele, “não há comunidades ‘verdadeiras’, pois qualquer uma é imaginada e não se legitima pela oposição falsidade/autenticidade”. Em outras palavras, a comunidade é imaginada porque, mesmo na menor nação do mundo, seus membros não conhecerão todos os outros membros. Então, a língua é um dos modos de se atingir esse senso de comunidade, quando se permite a unificação da língua a partir do momento em que se torna oficial, conforme Anderson (1989, p. 13).

Assim, o conceito de comunidade imaginada é apontado como um conjunto de representação cultural que gera sentidos, e as diferenças entre as nações estariam nas diferentes maneiras pelas quais essas nações são imaginadas, de acordo com Anderson (1989). O termo comunidade imaginada foi utilizado para a LA como “grupos de pessoas, que não estão acessíveis ou tangíveis de forma imediata, com quem nos conectamos pelo poder da imaginação”, de acordo com Kanno e Norton (2003, p. 241). As autoras relacionam essa definição à existência de uma identidade imaginada, logo, pode-se compreender uma identidade do aluno, não somente em termos de investimento no mundo real, mas também no que se refere ao seu investimento em mundos possíveis – isto é, em sua comunidade imaginada.

As comunidades imaginadas dos aprendizes estimulam o surgimento de identidades imaginadas, e é dentro desse contexto que o investimento dos aprendizes na língua-alvo deve ser compreendido, conforme Norton (2001). Até porque os aprendizes não ficam restritos às



suas salas de aula; portanto, suas comunidades se ampliam a um mundo imaginário além dos muros escolares.

Corroborando o exposto acerca das identidades imaginadas, Wenger (1998) explica que “nós produzimos nossas identidades por práticas nas comunidades nas quais nos envolvemos, e também por práticas que não nos envolvemos. Nossas identidades são constituídas não somente pelo que nós somos, mas também pelo que nós não somos”<sup>17</sup> (WENGER, 1998, p 164). Assim sendo, as comunidades imaginadas também incorporam as nossas identidades e as identidades imaginadas. É nesta perspectiva que os investimentos dos aprendizes devem ser entendidos, conforme Norton (2000).

A noção de comunidades imaginadas “tem um grande potencial para teoria e práxis na educação linguística”<sup>18</sup>, de acordo com Pavlenko e Norton (2007, p. 589). Ou seja, para as autoras, as comunidades imaginadas são fontes de investimento na aprendizagem de uma LE. Assim, os alunos podem, por exemplo, entender a LI como uma forma de ascensão social, com melhores oportunidades na vida e sentimento de pertencimento a uma comunidade imaginada. Sendo assim, para que o imaginário se torne real, as comunidades imaginadas podem simbolizar um sonho dos sujeitos para o futuro em um momento de suas vidas, por meio do comprometimento individual e a contínua busca pelo aprimoramento linguístico.

Consoante ao exposto, percebemos que as comunidades imaginadas “não são menos reais do que as que os aprendizes têm envolvimento diário e podem até exercer impactos mais fortes em suas ações e investimentos atuais”<sup>19</sup> (KANNO e NORTON, 2003, p. 242). À vista disso, as identidades, os investimentos e as comunidades imaginadas dos aprendizes de línguas estão mescladas. Ou seja, é por intermédio das comunidades imaginadas que os aprendizes resolvem investir ou não em outra língua. Logo, elas podem ou não influenciar os caminhos de seu aprendizado.

---

<sup>17</sup> Traduzido de “We not only produce our identities through the practices we engage in, but we also define ourselves through practices we do not engage in. Our identities are constituted not only by what we are but also by what we are not”. (WENGER, 1998, p. 164).

<sup>18</sup> Traduzido de “We will argue that the notion of imagined communities has great potential for bridging theory”. (PAVLENKO e NORTON, 2007, p. 589).

<sup>19</sup> Traduzido de “Imagined communities are no less real than the ones in which learners have daily engagement and might even have a stronger impact on their current actions and investment”. (KANNO e NORTON, 2003, p. 242).

## 1.4. RESUMO DO CAPÍTULO

Ao longo do capítulo, foi visto que os estudos acerca da identidade a julgavam como única, inflexível e imutável, sendo que os estudos contemporâneos já analisam as identidades como em constante conflito, multifacetadas, influenciadas pelo tempo e espaço e, por isso, leva em consideração os aspectos históricos e sociais do sujeito. Esta perspectiva atinge as pesquisas na área de identidade dos aprendizes de LE, de acordo com Norton (2000).

Ao expandir as comunidades imaginadas, os aprendizes empreenderão ou não mais empenho para pertencerem à comunidade desejada. Para isto, é necessário investir, e, ao investir na língua, seja ouvindo músicas, assistindo a filmes e séries televisivas com ou sem legendas, assistindo às aulas em escolas de línguas, ou outra maneira de aprender a LI, os aprendizes investem também em sua própria identidade (NORTON, 2000, 2013).

Como visto ao longo deste capítulo, os conceitos estudados inter-relacionam-se mutuamente. Isso porque as identidades e as identidades/comunidades imaginadas são constituídas e renegociadas por meio das experiências pelas quais os aprendizes passam, e os investimentos são empreendidos à proporção que estas comunidades e identidades são alteradas.

## Capítulo II – METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento a metodologia utilizada para a geração de dados deste trabalho, a fim de que os princípios metodológicos e os participantes sejam conhecidos.

Levei em consideração que os dados são, essencialmente, narrativas produzidas pelos participantes. Assim sendo, foram procedidas três fases:

- a. os dados do questionário por conceito (identidade, investimentos, comunidades imaginadas e identidades imaginadas) foram classificados;
- b. leitura das narrativas, a fim de identificar, na produção textual dos participantes, aspectos característicos dos conceitos estudados; e
- c. entrevistas semiestruturadas com os participantes, pessoalmente, via *Skype* ou chamada de vídeo do *WhatsApp*, a fim de elucidar as dúvidas surgidas.

Primeiramente, realizarei algumas breves considerações a respeito da natureza da pesquisa e dos instrumentos empregados para a obtenção dos dados gerados. Em seguida, explanarei sobre o contexto da pesquisa e os seus participantes. Concluindo o capítulo, relatarei como será desenvolvida a análise dos dados gerados.

### 2.1. NATUREZA DA PESQUISA

A Linguística Aplicada pode utilizar métodos de investigação de base positivista ou interpretativa, conforme Moita Lopes (2006, p. 20). Todavia, como nesta pesquisa procuro identificar e discutir os traços identitários dos participantes, à luz dos conceitos já apresentados no capítulo anterior, parto da premissa de trabalhar com o paradigma qualitativo. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 23), este paradigma “considera a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação”.

As metodologias qualitativas voltam a sua atenção para “contextualizar o que é pesquisado, estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa”, de acordo com Leffa (2006, p. 10).

O entendimento contemporâneo de Linguística Aplicada não objetiva, simplesmente, a resolução de problemas e a procura por soluções. Ao invés disso, conforme explica Moita Lopes (2006, p. 20), a LA realça as questões de uso da linguagem, pois tende a

problematizá-las ou criar inteligibilidade sobre elas, de modo que alternativas para tais contextos de uso da linguagem possam ser vislumbradas (...) entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estudadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções.

Esta abordagem não procura enumerar ou medir eventos estudados, nem se prende a um referencial estatístico na análise dos dados, uma vez que os interesses vão surgindo à medida que o estudo se desenvolve, segundo Godoy (1995).

Ao eleger a natureza qualitativa da presente pesquisa, o próximo passo é delimitá-la um pouco. Desta forma, entendo que este trabalho é de **caráter interpretativo**. De acordo com Moita Lopes (1994, p. 329 *apud* MASTRELLA-DE-ANDRADE e PEREIRA, 2014, p. 35), uma vez que os participantes são envolvidos no processo de interpretação e incumbência de conceitos aos eventos analisados, haverá uma compreensão do motivo pelo qual esse fenômeno acontece. Conforme o paradigma de pesquisa interpretativa, de acordo com Mastrella-de-Andrade e Pereira (2014, p. 36), “são as próprias interpretações dos pesquisadores e dos participantes que constroem as teorias que nomeiam e trazem à existência as teorias formadas a partir do que é investigado”.

Ressalto que a pesquisa interpretativa abrange uma visão holística dos fenômenos analisados, confirmando que os fatos sociais são “complexos, históricos, estruturais e dinâmicos” (Godoy, 1995, p. 25). Desta maneira, o enfoque dado à interpretação dos dados varia, podendo ser compreendido a partir de uma ênfase sociológica, psicológica, política ou filosófica.

Assim, embasada na pesquisa qualitativa, de caráter interpretativo, ilustrarei a maneira pela qual os dados foram gerados.

## 2.2. GERAÇÃO DE DADOS

Uma vez que o objetivo geral desta pesquisa se refere, mesmo que indiretamente, às memórias de aprendizagem dos participantes deste estudo, reforço que esta seção tem como um dos suportes teóricos as contribuições de Carazzai (2013), pois também se refere às memórias de aprendizagem de LE.

Ao realizar qualquer pesquisa, o pesquisador deve atentar para três aspectos importantes: o levantamento dos dados, a escolha dos instrumentos e a triangulação de todos os dados para se realizar a análise, segundo Silva (2015, p. 79). Desta forma, a fim de responder às exigências metodológicas e alcançar as respostas às perguntas de pesquisa,

constantes no início deste trabalho, optei por diversificar os instrumentos de geração de dados. O emprego de variados instrumentos permitiu a devida triangulação dos dados que pode ocasionar uma maior confiabilidade ao presente estudo.

Dessa maneira, na geração dos dados procurei compreender até que ponto os investimentos realizados nas práticas da língua impactaram na constituição das identidades dos aprendizes de Inglês, participantes desta pesquisa, do Curso de Letras Português/Inglês da Unidade Universitária de Campo Grande, da UEMS, antes do seu ingresso no referido curso<sup>20</sup>.

Entre os meses de agosto e novembro de 2016 os dados foram gerados. Primeiramente, foi feita uma reunião com os participantes, sobre a pesquisa a ser desenvolvida. Depois, ocorreu a entrega da carta de aceite da pesquisa (Anexo I) e envio do questionário (Anexo II), por e-mail. No mês de setembro, os participantes redigiram as suas narrativas (Anexo III). As entrevistas (Anexo IV) foram realizadas no final do mês de outubro do mesmo ano.

Foi aplicado aos participantes um questionário sobre os motivos que os levaram a estudar a LI e solicitei a eles que redigissem uma narrativa, isto é, um relato das memórias de suas trajetórias de aprendizagem e uso em relação à LI, que incluía perguntas abertas sobre: qual a sua memória mais antiga em relação ao Inglês; como se interessou pela língua, entre outras. Em seguida, optei por utilizar a entrevista, para elucidar quaisquer possíveis dúvidas que tenham surgido por ocasião da análise dos dados. A entrevista foi realizada de três maneiras, de acordo com a disponibilidade dos participantes: pessoalmente (na sala de aula do Curso de Letras); via *Skype* e chamada de vídeo do *WhatsApp*. Tais instrumentos serão mais bem explicados nas seções a seguir.

### 2.2.1. QUESTIONÁRIO

O primeiro instrumento de geração dos dados desta pesquisa foi o questionário (Anexo II). Marconi e Lakatos (2003, p. 201)<sup>21</sup> definem questionário como sendo “um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas

---

<sup>20</sup> Neste trabalho, entendo que os acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês da UEMS também podem ser vistos como usuários da língua para determinado fim. No *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* de Cunha (2010, p. 664), encontramos a entrada para o verbete *usar*. Etimologicamente, a palavra *usuário* vem do latim “*usare*”, significando “ter por costume, empregar habitualmente, praticar, ato ou efeito de usar” (CUNHA, 2010, p. 664). Em outras palavras, pode-se concluir que o público-alvo desta pesquisa, pelo fato de praticar a LI em ambientes não somente acadêmicos, são considerados usuários do idioma o qual investiram.

<sup>21</sup>Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd172/instrumentos-de-pesquisa-cientifica-qualitativa.htm> (Acesso em 29 de junho de 2017).

por escrito e sem a presença do entrevistador”. Optei pelo questionário por acreditar que ele é um meio rápido e fácil para gerar os dados da pesquisa. Concordo com a explanação de Gil (1999, p. 128-129)<sup>22</sup>, que aponta vantagens e limitações no uso desse instrumento de geração de dados:

**Vantagens** – atinge grande número de pessoas simultaneamente (...) economiza tempo e dinheiro; não exige o treinamento de aplicadores; garante o anonimato dos entrevistados, com isso maior liberdade e segurança nas respostas; (...) não expõe o entrevistado à influência do pesquisador; obtém respostas mais rápidas e mais precisas (...) **Limitações** – pequena quantidade de questionários respondidos; perguntas sem respostas (...) impossibilita o auxílio quando não é entendida a questão (...) durante a leitura de todas as questões, antes de respondê-las, uma questão pode influenciar a outra.

Ainda assim, apesar das limitações contidas acima, optei por iniciar a geração dos dados com esse instrumento, elaborando-o com perguntas fechadas e abertas. Conforme Nunan (1992), utilizando as perguntas fechadas, “o intervalo de respostas de possibilidades é determinado pelo pesquisador”<sup>23</sup>. Em relação às perguntas abertas, decidi colocá-las no final do questionário, para dar mais liberdade e tempo aos participantes de pensarem na resposta a ser dada.

O questionário aplicado foi enviado por e-mail e contém 17 perguntas (10 fechadas e 7 abertas), sendo que a última se referia tão somente a saber se o acadêmico tinha mais alguma contribuição a fazer à pesquisa. As perguntas foram classificadas de acordo com os conceitos estudados no primeiro capítulo: identidade, identidade de aprendiz, investimentos, comunidades imaginadas e identidades imaginadas.

A seguir, explicarei o próximo instrumento de geração de dados utilizado: as narrativas.

## 2.2.2. NARRATIVAS

Outro instrumento de geração de dados por mim utilizado foram as narrativas (Anexo III). Paiva (2007) acredita que o pesquisador não possui acesso direto às experiências dos aprendizes que o permita descrever, fidedignamente, o processo de aquisição de uma língua. Todavia, podemos obter o relato dos próprios aprendizes por meio de suas narrativas.

---

<sup>22</sup> Op. cit.

<sup>23</sup> Traduzido de “a closed item is one in which the range of possibilities responses is determined by the researcher”. (NUNAN, 1992, p. 143).

As memórias de aprendizagem têm uma grande contribuição para os estudos sobre segunda língua, pois ela julga as narrativas como “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos”, conforme Pavlenko (2001, p. 213).

As narrativas atribuem sentidos a contextos de aprendizagem no ponto de vista dos próprios aprendizes, pois são eles que esclarecem como aprendem ou aprenderam uma língua, de acordo com Paiva (2007). Essa ideia da autora permitiu deduzir que a percepção do fenômeno da aquisição não pode ser realizada por meio de outra metodologia.

A narrativa, que foi enviada por e-mail, consistia um relato de suas memórias de como foi a sua trajetória de aprendizagem e uso em relação à Língua Inglesa. Pedi, também, aos participantes, que procurassem se recordar de eventos e informações sobre suas experiências em relação ao Inglês, bem como as memórias mais antigas em que surgiu o interesse pela LI.

Corroborando com Carazzai (2013, p. 75), acredito que as narrativas permitem reconstruir as identidades por meio do idioma, quem eram ou queriam ser, e como gostariam de ser conhecidos. Após a análise das narrativas, quando surgiram dúvidas ou lacunas, elas foram sanadas utilizando entrevistas semiestruturadas.

### **2.2.3. ENTREVISTAS**

Outro instrumento de geração de dados por mim utilizado foram as entrevistas (Anexo IV). Realizamos entrevistas porque as histórias de outras pessoas nos interessam, em uma forma de cooperação e vínculos de identificação, conforme Seidman (1991).

A entrevista, ainda, pode se constituir em uma técnica de interação social, pois uma das partes procura obter os dados, e a outra se configura como fonte de informação. Por isso, os entrevistados podem apenas conhecer parte dos assuntos envolvidos, cabendo ao entrevistador empreender um olhar investigativo sobre a entrevista realizada sob a ótica da pesquisa qualitativa. Não apenas como uma técnica para gerar dados, mas também “como uma oportunidade em que os participantes co-constroem versões e significados para o mundo em que estão inseridos e do qual fazem parte” (NUNAN, 1992, p. 150)<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Traduzido de “As an opportunity in which participants co-construct versions and meanings for the world in which they are inserted and of which they are part”. (NUNAN, 1992, p. 150).

### 2.3. PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

Os dados foram gerados a partir das informações de quatro acadêmicos do Curso de Letras Português-Inglês da UEMS, Unidade Universitária de Campo Grande. Ressalta-se que todas estas informações foram fornecidas por ocasião do preenchimento da carta de aceite (Anexo I), referentes ao ano de 2016, em que declararam expressamente a autorização de que seus nomes fossem utilizados sem a necessidade de serem trocados ou abreviados com letras e/ou com números.

Os participantes desta pesquisa são oriundos das classes populares e nunca viajaram para os Estados Unidos, nem para outro país que tenha como língua oficial a Inglesa, mas que se veem confrontados com o desejo ou a imposição de estudar esse idioma, uma vez que ele predomina no currículo escolar. Mesmo assim, as questões atinentes à formação de identidades são relevantes.

O primeiro participante se chama André Garcia, solteiro, 27 anos, frequentava o 4º ano do curso e é agente comunitário de saúde na Prefeitura Municipal de Campo Grande. Não frequentou nenhuma escola de línguas. Seu nível em LI é o B1. Débora Pitaluga, a segunda participante, solteira, 22 anos, frequentava o 3º ano do curso e é bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Frequentou o CCAA por 6 anos e 6 meses. Seu nível em LI é o B2.

A terceira participante se chama Esther Queiroz, solteira, 26 anos, estava no 3º ano do curso e não trabalha. Seu nível em LI é o C1. E, por último, apresento Lucas Recalde, solteiro, 24 anos, estava no 4º ano do curso e é professor particular de reforço e acompanhamento escolar. Frequentou o CNA por 4 anos. Seu nível em LI é o B1.

Importante explicar a maneira pela qual se deu a verificação do nível da proficiência em LI dos participantes. Não foi realizado nenhum tipo de teste de nivelamento ou de credenciamento linguístico. Enviei-lhes por e-mail o Anexo V, que mostra o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), e solicitei que eles analisassem os critérios e me respondessem em qual nível se adequavam.

Antes de iniciar a geração de dados, expliquei a eles como seria o desenvolvimento da pesquisa e se aceitariam cooperar. Assim, preencheram a carta de aceite (Anexo I) confirmando sua participação.

Dos quatro acadêmicos, eu apenas conhecia Esther e Débora. Já conhecia o nível linguístico das duas por termos frequentado por um tempo o projeto de ensino *English for the*



*Future Teacher*, ministrado por um professor do curso de Letras. André e Lucas foram indicações do professor da disciplina, por conhecer o nível da LI destes alunos.

Dessa forma, o critério para escolhê-los como participantes desta pesquisa deu-se pelo nível de Inglês que possuíam à época do início deste trabalho.

Atualmente, Débora e Esther estão finalizando o 4º ano do curso e André e Lucas terminaram o curso no início de 2017.

## **2.4 ANÁLISE DOS DADOS**

Os dados foram analisados de acordo com o ponto de vista dos estudos pós-estruturalistas de identidade, conforme propostos por Norton Peirce (1995), Norton (2000, 2010) e Silva (2013). Também levei em conta os estudos na perspectiva dos investimentos trabalhados por Norton (2000), comunidades imaginadas de acordo com os estudos de Wenger (1998) e Kanno e Norton (2003) e memórias de aprendizagem segundo Carazzai (2013).

No capítulo referente à análise dos dados, busquei descrevê-los e interpretá-los conforme o andamento do processo de construção da pesquisa, procurando entendê-los e explicá-los de maneira clara e objetiva. Portanto, no próximo capítulo, apresento as discussões e análises realizadas, tendo por base os dados gerados e as teorias já apresentadas.

## **2.5. RESUMO DO CAPÍTULO**

Neste capítulo apresentei a metodologia utilizada neste trabalho. Inicialmente, vimos o campo da natureza desta pesquisa, definida como qualitativa-descritiva-interpretativista. Logo após, fez-se necessário explicar a justificativa pela escolha dos instrumentos para a geração dos dados. Posteriormente, apresentei o contexto da pesquisa, bem como a fundamentação da minha opção pelos participantes da pesquisa, assim como algumas peculiaridades dos acadêmicos. Finalizando o capítulo, mostrei de que maneira foi realizada a análise dos dados. A seguir, serão vistos a análise e interpretação dos dados gerados.

### Capítulo III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para desenvolver esta dissertação, em que o objetivo geral foi “investigar até que ponto os investimentos nas práticas da LI de quatro acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês da UEMS impactaram seus processos de construção das identidades em relação ao aprendizado da língua”, resolvi realizá-la de acordo com três grandes conceitos discutidos neste trabalho: identidade, investimentos e comunidades imaginadas.

Destaco ainda que, ao longo deste capítulo, retomarei as perguntas específicas desta pesquisa que orientaram este estudo:

1. Quais os indícios de investimentos que os participantes realizaram, a fim de se apropriarem da LI, antes de ingressarem no Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, da UEMS?

2. Quais são as comunidades imaginadas que os participantes da pesquisa almejam participar (se alguma), como aprendiz da LI, durante o Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, da UEMS?

Almejo compreender se – e de que forma – os acadêmicos pesquisados construíram suas identidades por meio de investimentos nas práticas linguísticas em Inglês, antes de ingressarem no Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, da UEMS, e até que ponto pude identificar quais são as comunidades imaginadas que os participantes ambicionam, ou não, participar. Esta rede de significados, assim sendo, tenciona o entendimento da construção de suas identidades.

Este capítulo está dividido em três seções principais: identidades, investimentos e comunidades/identidades imaginadas. As duas primeiras seções se subdividem em outras, a fim de apresentar particularmente cada uma delas, visando propiciar a discussão e permitir a análise pormenorizada dos dados.

Na primeira seção abordei o construto **identidade**: identidade como área de conflito entre aprendiz e usuário de LI; e identidade como professor de LI. Aqui, também, exibirei as primeiras recordações dos participantes em relação à aprendizagem de Inglês. Como preconiza Norton (1995, 2000), podem existir conflitos na construção da identidade de um aprendiz de uma LE, e às vezes de um futuro professor de línguas.

O próximo conceito analisado foi o de **investimento**, segundo Norton (2000). Nele, apresentei duas subseções: os investimentos nas práticas linguísticas no Inglês e os investimentos em escolas de línguas. Em outras palavras, mostrei que os dados sugerem a

existência de um vínculo entre os desejos dos participantes em investirem no aprendizado/uso da LI para, às vezes, se tornar um professor de línguas (que é uma das possibilidades encontradas).

Na última seção, apresento e discuto os dados referentes às **comunidades imaginadas e identidades imaginadas**, baseadas em Norton (2001) e Wenger (1998), a fim de que se possa apreender até que ponto elas colaboraram na condução das trajetórias de aprendizagem e na construção das identidades dos participantes da pesquisa.

As seções acima trarão os dados que emergiram dos questionários, narrativas e entrevistas, que destacam os anseios dos participantes de se identificarem como aprendiz de LI e de compartilharem, com esta pesquisadora, as experiências de uso do Inglês em relação às práticas linguísticas deste idioma.

As perguntas do questionário abordaram os conceitos que foram apresentados no primeiro capítulo. Já nas narrativas e nas entrevistas, emergiram as principais informações sobre os investimentos e sobre comunidades imaginadas.

Na sequência, a seguir, apresento como se construíram as identidades dos aprendizes em relação ao Inglês.

### **3.1. IDENTIDADE**

A aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo que sofre mediações diversas, de pessoas e de artefatos culturais, e que ocorre em contextos diversificados e de forma desigual para cada indivíduo, de acordo com Paiva (2017c). Como cada ser humano é único, as conexões efetuadas serão também diferentes. Corroborando com o exposto, vemos nos depoimentos a seguir que André tem bastante claro que a identidade não é fixa e que está em constante transformação: “(...) identidade em constante processo de negociação com as identidades de outros aprendizes e com a dos professores (...) entendo que essa identidade sempre estará em movimentação” (ANDRÉ, Entrevista, 2016).

Conforme visto em Norton (1995, 2000) e Hall (2006), a identidade é um conceito difícil de se definir, embora seja relevante em pesquisas educacionais na área da LA. Deste modo, o conceito de identidade tem sido cada vez mais enfatizado, considerando os autores citados na revisão de literatura, que conceituam identidade como sendo fragmentada, multifacetada, instável e construída na relação com o outro, plural, inacabada e marcada pela diferença (MOITA LOPES, 2002; BAUMAN, 2005; SILVA, 2014, dentre outros). É importante articular e definir os aspectos enfocados, de acordo com Reis *et all* (2011) pois nos

permitem compreender melhor os participantes pesquisados e como eles (re)constroem suas identidades.

Para iniciar a análise dos dados acerca das identidades dos aprendizes de LI, acredito ser importante começar a discussão referindo-me às experiências relativas à aprendizagem de LI que os participantes tiveram. Desta forma, apontarei, a seguir, o que mais chamou a atenção, como primeira memória concernente à aprendizagem de LI: “Quando estudei em uma escola particular na 1ª e 2ª séries (...) até onde posso me recordar, lembro somente que tinha a matéria e que fiz parte de uma apresentação de uma música em Inglês para o dia das mães” (ANDRÉ, Narrativa, 2016).

Na próxima seção apresento os dados referentes à identidade como área de conflito entre aprendiz e usuário de Língua Inglesa.

### **3.1.1. Identidade como área de conflito entre aprendiz/usuário de Língua Inglesa**

Nesta seção, investigo que relações os participantes da pesquisa tiveram com a aprendizagem desse idioma quanto a si próprios e seus projetos futuros (ou seja, a que comunidades imaginadas eles desejavam participar). Assim, verificou-se que os sentidos atribuídos a essa aprendizagem variaram em função da significação que cada aluno conferia ao idioma. Esse sentido estava principalmente ligado às questões de importância e/ou utilidade que a LI apresentava para a vida futura de cada um.

As identidades dos participantes da pesquisa revelam que a aprendizagem da língua é um espaço que pode desenvolver identidades, de acordo com Wenger (1998). Relembrando que uma das definições de identidade, para Norton Peirce (1995), é como uma área de conflito. Por conseguinte, nos parece ser bastante apropriada esta definição para os participantes, tanto como usuários como aprendentes de LI.

Pode-se considerar que a aprendizagem de LI dos participantes obteve êxito, uma vez que as experiências como aprendizes/usuários da língua foram construídas por meio de uma relação muito positiva, de acordo com Assis (2013, p. 111). Segundo Lucas, “a partir do momento em que o aluno consegue ‘caminhar com as próprias pernas’, ou seja, consegue pensar utilizando o novo idioma, ele começa a ser um usuário do idioma-alvo” (Questionário, 2016).

O depoimento de André ratifica o quanto a aprendizagem de LI foi exitosa para ele, como aprendiz e como usuário, ainda que declare ter um certo déficit na língua:

penso que a partir do momento em que o aprendiz consegue se comunicar e se fazer entendido no diálogo é que ele se torna usuário da língua. Me considero no nível intermediário, apesar de ter carência em um conhecimento mais aprofundado em vocabulário e exposição ao idioma para acostumar a ouvir em LI e ter mais efetividade na comunicação em inglês (ANDRÉ, Questionário, 2016).

Ou seja, percebemos nos relatos acima que, em relação às práticas e níveis de aprendizagem, a identidade se apresenta fragmentada do mundo ao nosso redor, de acordo com Hall (2006).

Lucas relatou ter sido marcante o fato de ter ganho o seu primeiro videogame, o que o ajudou a ter um contato mais próximo com o Inglês:

O meu primeiro contato com a Língua Inglesa deu-se com uns oito ou nove anos, quando ganhei meu primeiro videogame, um Mega Drive III, da SEGA. Junto com ele vinha uma fita com mais de cem jogos, todos com instruções em Língua Inglesa. Depois, minha mãe deu-me de presente um Super Nintendo, que vinha acompanhado por duas fitas: Star Wars e Super Mário World. No primeiro jogo era necessário saber, ao menos, o básico da Língua Inglesa para acompanhar a história, enquanto que o segundo, novamente, só dava instruções no idioma (LUCAS, Narrativa, 2016).

Como visto no primeiro capítulo acerca da influência do videogame no aprendizado de LI, percebemos que foi bastante marcante na vida de Lucas, corroborando com Leffa *et al* (2012, p. 211), ao afirmar que a utilização do videogame “produz um impacto permanente no indivíduo, de modo mais intenso que um livro, uma música ou um filme, visto que há um envolvimento físico maior do sujeito”. O próximo relato de Lucas reforça a concepção do autor:

O interesse pelo idioma, no entanto, cresceu mesmo quando ganhei a fita *The Legend of Zelda: A Link to the Past*. Ambientado em um mundo fictício, o jogador comandava o protagonista Link em sua jornada para resgatar a princesa Zelda e, logo depois, salvar a todos de um terrível feiticeiro. Junto com a fita vinha um manual com instruções e a história do jogo. Por se tratar de um game do tipo RPG (*Role-playing game*), onde o jogador, literalmente, interpreta as ações dos personagens, saber Inglês fazia-se necessário devido à necessidade de seguir as instruções e também por causa das diversas formas de realizar as ações dentro dele. Como ainda não havia tido aulas, recebia a ajuda de um vizinho, que já estudava o idioma na escola (LUCAS, Narrativa, 2016).

Um aspecto importante a respeito desse depoimento é que “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”, de acordo com Bauman (2005, p. 19). Ou seja, graças ao vizinho de Lucas, ele pôde avançar tanto no jogo quanto no aprendizado do idioma. O mesmo aconteceu com Débora, pois, ao ouvir músicas em LI, permitiu que ela tivesse um contato mais próximo com a língua: “Lembro-me de meu irmão ouvindo músicas estrangeiras, sempre um rock internacional, e eu

acompanhava-o, não nas letras, mas sempre prestando atenção ouvindo, mesmo não entendendo nada (DÉBORA, Narrativa, 2016).

Outro aspecto é o fato de Lucas citar, como memória de aprendizagem da LI, primeiramente o videogame para, no final da narrativa, afirmar “como ainda não havia tido aulas” [na escola regular]. No próximo excerto, apresento como se deu o contato de maneira sistematizada na escola:

Ao passar para antiga quinta série do Ensino Fundamental, começo a ter aulas de inglês na escola. Não tinha dificuldades porque já possuía um bom vocabulário graças aos meus jogos eletrônicos (e o esforço que eu fazia para entendê-los) (LUCAS, Narrativa, 2016).

Consoante ao exposto, de acordo com Carazzai (2013, p. 128), “as experiências informais de aprendizagem aconteceram em contextos não instrucionais”. Acerca disto, Norton (2001) supõe que o aprendiz pode interagir mais livremente com pessoas de diferentes lugares e origens, de forma semelhante ao que aconteceu com os alunos investigados na pesquisa da autora. Vejamos o relato de Esther: “As minhas memórias ajudaram a formar quem eu sou e achar minha missão como ser humano, e em certo momento da minha vida percebi que no meio educacional poderia cumpri-la de maneira mais abrangente, por isso optei pelo curso de Letras” (ESTHER, Narrativa, 2016).

Esse depoimento de Esther reforça que o mundo ao redor das pessoas é dinâmico, mutável, conforme Bauman (2005) e Hall (2006). Assim, a visão tradicional de estudar uma LE priorizando os estudos gramaticais foi suplantada por uma visão contemporânea de aprendizagem de línguas: para os participantes, aprender uma LE, particularmente a LI, não se restringe somente à aprendizagem isolada e estanque da gramática; mas sim, que o aprendizado seja significativo e contextualizado.

Corroborando com o exposto, para Lucas, “a primeira função de um idioma é a comunicação, por isso é muito importante o aluno ser crítico a respeito daquilo que ele está a aprender. Comunicar-se vai muito além de regras gramaticais, além do ‘*verb to be*’” (Questionário, 2016). Importante destacar outro depoimento, que sintetize a ideia de que estudar uma LE é muito mais do que aprender as normas gramaticais:

A relevância e o significado da LI, eu acredito, deve se restringir ao que a comunicação na língua pode oferecer ao usuário, incluindo questões profissionais e acadêmicas que podem exigir que esse usuário se aprofunde nos conhecimentos da língua. Não penso que saber ouvir, falar, escrever e ler sugere ter conhecimento crítico da língua. Saber refletir sobre o que se fala e aliar essas reflexões e o conhecimento a questões do cotidiano possibilita uma melhor compreensão da língua-alvo (ANDRÉ, Questionário, 2016).

As informações que André forneceu acima coincidem com o que Brown (2000 *apud* BARRETO e MONTEIRO 2008, p. 122) afirmam a respeito do ensino de uma LE, que deve ser precedido de algumas avaliações, entre elas “*o que*” será ensinado e “*por que*” será ensinado, como pode ser visto no relato a seguir: “a relevância e significação de uma língua deve ser pensada a partir das necessidades do usuário. Para que outro motivo uma pessoa aprenderia outra língua senão interagir com pessoas reais em situações reais?” (ESTHER, Questionário, 2016). Destarte, conforme Brydon (2011 *apud* Santos e Ifa 2013, p. 2), o mundo contemporâneo requer habilidades de letramento avançadas e isto inclui, no ensino e aprendizagem de línguas, a capacidade de pensar criticamente, incluindo contextualização, análise, adaptação, tradução de informação e interação entre os indivíduos dentro e além de sua comunidade. Débora corrobora com o exposto abordando que “é de suma importância a formação crítica dos aprendizes-usuários, pois está em questão não apenas a aprendizagem da língua, mas todo o seu conteúdo histórico-social” (Questionário, 2016). Esther cita a contextualização como uma maneira eficaz de aprender um idioma: “Se os diálogos criados pelo aluno forem contextualizados em situações reais, ele saberá melhor do que ninguém criá-los de acordo com o seu dia a dia” (Narrativa de aprendizagem em LI, 2016).

Diante do exposto, verifica-se que o uso e a aprendizagem contextualizados da LI podem possibilitar ao aprendiz a construção de um ponto de vista crítico, a fim de que possa agir socialmente a partir do momento em que o aprendiz consiga elaborar diferentes significados dos diversos textos trazidos para o seu contexto, seja escolar, seja social. Assim, independentemente do nível linguístico da língua que o aprendiz tenha, sua formação crítica pode e deve ser aperfeiçoada dentro ou fora da sala de aula.

A formação crítica é importante no aprendizado de um idioma. Entretanto, a exposição ao idioma é uma conduta crucial para uma preparação mais efetiva. Entendendo a LI como uma ferramenta de comunicação, é preciso mais do que estudar para conseguir utilizá-lo. É necessário estar habituado ao idioma, ouvindo e usando onde for possível.

Três dos quatro participantes admitiram não se dedicar o suficiente para alcançar uma melhor competência comunicativa em LI para aprimorar o seu capital simbólico em relação ao idioma, o que poderia colocá-los como profissionais mais bem preparados na área de ensino de LI: “Já não pratico tanto quanto antes durante o curso. Depois que o CCAA acabou, e aqui na universidade a gente não tem muito contato com a Língua Inglesa, eu fui esquecendo coisas. (DÉBORA, Questionário, 2016) e “Não consigo alcançar o nível que gostaria por causa da falta de tempo” (LUCAS, Narrativa, 2016).

Atualmente minha dedicação é insuficiente. (...) Eu penso que tem que haver mais aprofundamento, porque eu preciso fazer cursos, eu preciso estar mais exposto ao idioma, estar mais exposto à questão de praticar a língua, e eu penso que só os cursos que eu fiz até agora penso que não foram suficientes. (ANDRÉ, Questionário, 2016).

Não basta apenas ter tempo para frequentar a escola de línguas, fazer os exercícios, ver filmes e escutar músicas em Inglês. Conforme Elias (2017)<sup>25</sup>, é possível aumentar o tempo de exposição ao idioma com algumas dicas, corroborando com o depoimento de André:

Muita gente não tem duas horas para parar, sentar e ficar estudando Inglês. (...). Você pode deixar algo tocando em Inglês enquanto lava a louça, prepara a comida, toma banho, usa o banheiro para atividades mais demoradas (...). Dá para ouvir uns *podcasts* de Inglês curtinhos (...). É um tempo primordial que muita gente “perde”: o tempo no trânsito, indo e voltando para trabalho, escola, academia, mercado, etc. Em vez de ficar ouvindo música, tente ouvir *podcasts* de assuntos do seu interesse (...) Ouvir coisas é uma tarefa passiva, você pode ouvir ao mesmo tempo em que faz outras coisas. (...). Ouvir muito é essencial para fazer seu cérebro se acostumar com as palavras, frases e fonemas do idioma. Quanto mais você ouve, mais você entende melhor o Inglês. (...). No caso do Inglês ou aprendizado de idiomas em geral, se você ouvir coisas que você gosta, provavelmente terá prazer ao entender o conteúdo (...). Se você aproveitar o tempo ocioso durante outras atividades, o total de horas praticado no ano será infinitamente maior! (...). Se você se expuser mais ao idioma, ler e ouvir muito, certamente escreverá e falará melhor. E você pode agilizar esse processo. Exponha-se mais! Não fique restrito à meia hora de estudo, use o tempo livre gasto em outras atividades para ouvir e você perceberá uma melhora radical na sua compreensão (ELIAS, 2017).

O relato destacado por Elias (2017) mostra que o tempo investido, apesar das limitações, ajudam a melhorar o desempenho dos aprendizes da LI. A seguir, vejamos o depoimento de Esther, em relação ao conflito entre aprendiz e usuário de LI. Esta participante consegue estabelecer uma relação entre essas identidades de uma maneira bastante clara, em consonância à ideia de Moita Lopes (2002), quando afirma que as identidades emergem na interação entre os indivíduos, quando estes agem em práticas discursivas: “Um aluno de LI não deixa de ser aprendiz, mas estar na condição de usuário de uma língua para mim é a partir do momento em que o aprendiz-usuário consegue estabelecer uma comunicação com outro usuário da língua” (ESTHER, Questionário, 2016).

Assim sendo, o depoimento de Esther ratifica a afirmação de Norton (2000, p.5) de que a identidade está ligada “ao modo pelo qual os indivíduos entendem a sua relação com o mundo, como essa relação é construída por meio do tempo e do espaço; e também como esses indivíduos entendem as possibilidades para o futuro”.

---

<sup>25</sup> ELIAS, Marcos. **Eu não tenho tempo para estudar Inglês. Mentira!** Disponível em: [www.aprenderingles.explorando.com.br/falta-de-tempo/](http://www.aprenderingles.explorando.com.br/falta-de-tempo/). Acesso em 05 de setembro de 2017.



### 3.1.2. Identidade como professor de Língua Inglesa

O próximo aspecto a ser analisado, oriundos dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa, é referente à identidade como professor de LI. De acordo com Fino e Sousa (2003, p. 234), a identidade é uma questão de “foro pessoal”, que ganha significado no confronto que o sujeito tem consigo e com o outro, em uma estrutura social em que os poderes são desigualmente distribuídos. Assim,

O sujeito constrói a sua identidade pessoal a partir não só da relação consigo próprio, no conflito entre imagens de si (presentes, passadas e idealmente projetadas) como a partir da relação que ele estabelece com o outro, no reconhecimento desse outro e da diferença entre ambos (FINO; SOUZA, 2003, p. 234).

Nesse sentido é que os autores afirmam que, no jogo das relações da identidade, o poder constitui-se como elemento significativo, pois implica “vivência consciente e assumida da diferença” (FINO; SOUZA, 2003, p. 235).

Acerca do ensino de LI, Leffa (2011, p. 31) sugere algumas alternativas para solucionar os problemas enfrentados no ensino de uma língua estrangeira:

criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade entre eles no ambiente da sala de aula; estabelecer os objetivos que os alunos almejam; buscar meios necessários para alcançar esses objetivos de cada indivíduo. Assim, o desenvolvimento de uma relação de cumplicidade entre professores e aprendizes, que contemple os interesses de ambos, possivelmente trará resultados mais positivos no que diz respeito ao conhecimento de línguas estrangeiras.

Acerca do exposto em Leffa (2011), vemos que os participantes percebem a importância da conexão entre professor e aluno visando uma aprendizagem de língua mais significativa: “O professor de línguas, em primeiro lugar, tem que gostar da língua e da cultura que ele se dispôs a ensinar (...) Às vezes explicando o porquê das coisas, algumas minúcias e curiosidades, ir um pouquinho mais a fundo, fica mais fácil o aluno aprender” (LUCAS, Entrevista, 2016). Débora traz a mesma visão, mas de uma maneira um pouco mais evidente:

(...) o professor deve continuar com essa curiosidade de quando ele era estudante. (...) ele sempre deve procurar aprender, procurar conhecimento, e trazer o aluno para a língua, no sentido de chamar a atenção dele, mesmo que ele já tenha essa curiosidade. Aí ele deve sempre incentivar o aprendizado do aluno. (DÉBORA, Entrevista, 2016).

O depoimento de André traz à tona como é, ou deveria ser, a identidade de um professor de línguas: “(...) deveria ser uma identidade sempre disposta a estabelecer conexões e negociações com outras identidades, seja com as identidades dos alunos ou com outras

questões culturais ou linguísticas que se apresentem” (ANDRÉ, Entrevista, 2016). Percebemos que este depoimento está em consonância com as ideias de Norton (1995, 2000) e Hall (2006), em que afirmam que a identidade é um conceito difícil de se definir, pois podem existir conflitos na construção da identidade de um futuro professor de línguas.

Sendo assim, uma pessoa só consegue investir-se em uma atividade intelectual quando encontra sentido nela. Conforme Michel Develay (1996, p. 91 *apud* Bernardo 2016, p. 45):

o sentido se constrói, portanto, dentro da ação consciente do sujeito que se implica e que consegue olhar para esta implicação (...) Dar um sentido à sua ação, à sua vida, é dar a si mesmo um propósito, uma meta, um projeto pessoal e mais tarde profissional, é se construir uma identidade.

Quando os aprendizes veem seus conhecimentos postos em prática em uma situação vivida (no caso, como professores de LI), eles conseguem investir-se nessa ação e percebem-se habilitados em mobilizar o que aprenderam, de estipular relações entre conhecimentos que porventura lhes pareciam fragmentados, contribuindo para que o aluno dê sentido à aprendizagem. Consoante ao exposto, o fato de Esther ter investido na aprendizagem da LI pelo contato com os missionários marcou a sua vida, e a fez encontrar um sentido em relação à aprendizagem do idioma, como visto a seguir:

minha primeira lembrança e experiência foi quando eu estava na quinta série quando alguns missionários foram visitar minha escola realizando gincanas para ensinar a bíblia, me lembro que fiquei na equipe verde e a primeira palavra que aprendi em Inglês foi “*green*”; naquele momento senti como se um novo mundo tivesse se surgido (...) e isso foi muito marcante para mim como criança, parecia que eu estava vivendo de fato todas as fantasias de criança. (ESTHER, Narrativa, 2016).

Este depoimento é importante para compreender o quão relevante foi o contato de Esther com os missionários norte-americanos, influenciando, ainda que de maneira bastante incipiente, a sua identidade de aprendiz de línguas. A convivência com os missionários, ainda que por três meses, impulsionou-a a buscar o conhecimento do idioma e a querer aprender cada vez mais a LI, seja inicialmente em grupo, seja posteriormente, “de forma autodidata”. Os norte-americanos “encantaram” Esther de maneira significativa, representando o acesso à comunidade imaginada por ela de falantes de Inglês, é o que Norton chama de *gatekeeper*, como visto na revisão de literatura.

Desta forma, prossigo a análise dos dados apresentando alguns depoimentos advindos das narrativas que envolvem a identidade dos participantes com a profissão docente: “Meu maior contato com a LI é no PIBID, que me dá oportunidade de reger as aulas” (ANDRÉ, Narrativa, 2016); “Por querer ministrar aulas de LI decidi cursar Letras. Até mesmo meu TCC só é possível realizá-lo por ter adquirido a LI” (DÉBORA, Narrativa, 2016).

Por meio dos depoimentos acima, percebemos que os participantes ingressaram no Curso de Letras da UEMS também almejando serem professores, ou seja, identificando-se com a profissão de professor. Estas declarações vêm ao encontro das palavras de Bauman (2005, p. 17) que afirma que “as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais para o pertencimento quanto para identidade”.

Em relação, ainda, à identidade como professores de Inglês, apresento os relatos de Esther e Lucas: “Aos 20 anos comecei a ensinar numa turma de adolescentes na igreja, e 2 anos depois resolvi entrar no Curso de Letras, pois havia me encantado pelo ensino” (ESTHER, Narrativa, 2016); e “Sempre gostei muito de ler e escrever, e no 3º ano/EM acabei interessando-me pela docência”. (LUCAS, Questionário, 2016).

As narrativas acima indicam que os principais fatores que levam à escolha da profissão de professor de Inglês são o gosto pela língua e a necessidade de aprendizagem desse idioma. Ou seja, a construção identitária dos participantes como futuros professores tem influência nas relações sociais e na formação de identidades, segundo Reis *et all* (2011, p. 93).

O depoimento a seguir atesta a determinação em exercer a profissão docente, particularmente a de professor de LI, por isso a busca por uma formação mais sólida no idioma: “O CCAA me ajudou a dar conta de [ministrar] uma aula, principalmente em relação ao conhecimento da língua, acho que o conhecimento da língua escrita, falada” (DÉBORA, Questionário, 2016).

Continuando a discussão a respeito de os participantes exercerem a profissão docente, observando a resposta abaixo, aponto algumas fragilidades e inseguranças que André apresenta em relação ao seu percurso formativo, ou seja, até a conclusão da licenciatura:

Se for para eu sair da faculdade, sair da graduação, e dar aula num curso de línguas eu não vou ter a estrutura teórica e prática que eu penso que deve ter, que deve ser exigido, para poder ser professor de línguas (...) Eu penso que o que eu tenho até hoje não é suficiente pra poder ser um professor de línguas, pra poder ensinar o Inglês de maneira mais efetiva, porque se eu for para um curso de línguas, por exemplo, eu vou ter alunos lá que vão saber falar melhor do que eu, então eu tenho que estar disposto a enfrentar isso. Se eu não tiver a segurança que eu penso que necessita para um professor de línguas deve ter para ensinar eu não vou conseguir atingir esse objetivo (ANDRÉ, Questionário, 2016).

Percebemos, nos depoimentos acima, que os participantes gostariam que, no ensino de LI na escola, fossem destacados os aspectos comunicativos da língua, principalmente a comunicação oral, pois, saber Inglês é principalmente saber falar e entender o idioma, conforme Rajagopalan (2003, p. 46). Em outras palavras, os depoimentos apresentados remetem para a importância da articulação entre todas as etapas do processo de formação

docente, seja a formação teórica ou prática, seja a de conteúdos específicos do Inglês, como por exemplo a declaração de André, a respeito da importância do PIBID em sua trajetória acadêmica: “foi uma ferramenta de fortalecimento, de consolidação da identidade docente, pois já havia a intenção de ser docente de LI desde o ingresso na graduação, então ele serviu para reafirmação da intenção e da identidade em construção por meio da graduação”. (ANDRÉ, Entrevista, 2016).

Os aprendizes de LI mantêm uma relação de afinidade e afeição com a LI no decorrer do Curso de Letras, e que há diferenças marcantes entre os papéis atribuídos ao professor de LI no contexto da escola e das escolas de línguas, o que ajudam a construir e a projetar as suas futuras identidades profissionais.

Outro aspecto perceptível no relato de André foi o sentimento de preparo insuficiente para a atuação docente: “Se for para eu sair da faculdade, sair da graduação, e dar aula num curso de línguas eu não vou ter a estrutura teórica e prática que eu penso que deve ter, que deve ser exigido, para poder ser professor de línguas” (ANDRÉ, Questionário, 2016). Isto denota lacunas nessa preparação, confirmando que “os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, seus fundamentos metodológicos e formas de trabalhar em sala de aula” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 258).

Percebe-se que a natureza da identidade profissional não é estática, monolítica e singular, mas sim múltipla e entrecortada por diversas outras faces constitutivas da identidade social dos participantes, conforme Reis *et all* (2011, p. 102).

No que tange às razões para se pensar em ser ou não professor de LI, o aspecto mais evidenciado nas respostas dos participantes refere-se à questão linguística, isto é, o fato de gostar, ter aptidão e facilidade em aprender e dominar outra língua. Desta forma, entendo que a questão da identificação com o idioma é o que mais chama a atenção quando os participantes pensam na profissão docente de LI, como veremos a seguir: “Me sentia bem realizando as atividades em sala, com facilidade para aprender. (...). Decidi que faria Letras justamente por abarcar a LI no currículo” (DÉBORA, Narrativa, 2016).

Consoante aos relatos, Celani (2008, p. 30) explicita o assunto do querer ser professor de LE com a seguinte afirmação:

é que vejo o professor de língua estrangeira antes de tudo como um educador, e, portanto, tudo o que se aplica ao educador também se aplica a ele. Não o vejo como um técnico que possui os segredos das técnicas, das “dicas” consideradas mais eficazes para se ensinar uma língua que não seja a nossa primeira. O professor de língua estrangeira é um profissional, sim, que atua em uma área com características próprias, que fogem às das demais áreas nas quais se situam outras profissões.

Para complementar a discussão, veremos outra explicação acerca dos motivos pelos quais os acadêmicos de Letras se identificam pela habilitação em LI. De maneira geral, para Telles (2004, pp. 65-72), são os seguintes:

para constituírem suas identidades profissionais como professores de línguas estrangeiras, os alunos se apoiam em histórias familiares, histórias pedagógicas, histórias de aprendizado de línguas estrangeiras e histórias de profissionalização. (...) Quanto às *histórias familiares*, elas não somente relatam os eventos marcantes no contexto das relações familiares, mas mostram as reflexões e a repercussão do social, dentro do seio familiar, na constituição de suas identidades. (...) Nas *histórias pedagógicas* há os relatos de experiências como aprendizes e os eventos marcantes com seus professores. (...) Em relação às *histórias de aprendizado de línguas estrangeiras*, há os eventos marcantes acerca de suas experiências de primeiro contato com a língua estrangeira, as motivações e a importância de estudá-la, suas noções de “cultura e identidade nacional”, dificuldades e métodos de ensino e aprendizagem (...) E, por fim, nas *histórias de profissionalização*, há os processos de escolha pela língua estrangeira a ser estudada no curso de graduação em Letras, suas relações, conflitos, frustrações e identificação com a instituição universitária como graduandas, as visões de seus professores universitários, da função social dos intelectuais e de seus primeiros passos dentro da academia.

Ao retomar os eventos marcantes de suas vidas e mencionar aqueles que achassem que deveriam relatar em suas narrativas, os participantes desta pesquisa se colocaram frente aos acontecimentos em posições de questionamentos, críticas, reflexões, reestruturando o sentido dos mesmos para si próprios e ressignificando o que haviam experienciado e a constituição de suas identidades profissionais de alunos de Letras e futuros professores de LI.

A razão predominante apresentada pelos participantes para se identificar com a profissão de professor de LI é a questão linguística, que parece ter grande peso na identidade que eles possuem sobre o professor de idiomas: aquele que apresenta facilidade ou paixão pela língua que ensina.

Diante do exposto, a seguir, abordarei a análise dos dados referentes ao conceito de investimentos.

### **3.2. INVESTIMENTOS**

Nesta seção apresentarei como se deram os investimentos pelos aprendizes desta pesquisa na construção de suas identidades. Desta forma, ressalto que as análises serão delineadas a partir das ideias de Norton Peirce (1995, p. 13), que “relaciona-o ao comprometimento do aluno com o próprio aprendizado”. Portanto, para esta autora, estar investido é estar comprometido com a sua respectiva aprendizagem.

Outra concepção que complementa a ideia anterior, a respeito de investimento, e que também advém de Norton (1997), é que esse construto é “capaz de representar a relação histórica e socialmente construída do estudante com a língua-alvo e seu ambivalente desejo em aprendê-la e praticá-la”, o que ficou evidente em alguns depoimentos.

O investimento, dentro desta seção, será abordado em duas subseções: investimentos nas práticas linguísticas de Inglês e investimentos em escolas de línguas, que foram os dois aspectos que mais emergiram nos dados gerados.

### **3.2.1 Investimentos nas práticas linguísticas no Inglês**

Ainda que os participantes tenham tido características comuns em investir nas práticas linguísticas no Inglês (ouvir músicas, assistir a filmes e séries televisivas com/sem legendas, por exemplo), percebe-se que os investimentos na língua foram diferentes.

A aprendizagem de LI de André foi, basicamente, na escola regular e, depois, na UEMS. Já a Débora investiu na escola de línguas CCAA (por isso, entrará na próxima seção). Apesar de Esther ter relatado que aprendeu o idioma, inicialmente na escola regular, o grande diferencial em sua vida escolar foi o contato com os nativos norte-americanos por três meses, na igreja que frequentava. Da mesma forma a aprendizagem de Inglês de Lucas, que apesar de ter se dado inicialmente por meio do videogame de maneira significativa, também chegou a frequentar o CNA.

O uso de imagens, textos, sons e hipertextos são essenciais para representar as identidades individuais, ansiedade, felicidade, desconforto e tensões vivenciadas pelos aprendizes durante seu processo de ASL, conforme Paiva (2006, p. 37). Consoante ao exposto, vejamos alguns relatos dos participantes da pesquisa quanto aos investimentos nas práticas linguísticas no Inglês: “Assisto semanalmente a séries americanas com áudio em Inglês e legendas em Português, lendo as traduções e legendas” (ANDRÉ, Narrativa, 2016) e “Troco o idioma do meu celular para LI; realizo leituras de livros/artigos em Inglês; ouço músicas em Inglês; durante filmes/músicas ouço duas ou três vezes pra compreender o que se enuncia” (DÉBORA, Questionário, 2016).

Ratificando a concepção de Paiva (2006) a respeito do uso de imagens e textos como auxílio no aprendizado, Esther parece ser uma aprendiz que explora as opções de aprendizado da língua:

Ouvia músicas, assistia filmes, realizava leitura de textos, artigos, jornais e revistas, conversas ao telefone; ouvia muita música gospel em Inglês e que tinha versão no Português, isso me ajudou muito também; quando lia livros de aventuras e

biografias, eu tinha bastante dificuldade, mas não recorria ao dicionário, mas quando o fazia era no dicionário monolíngue, em Inglês (ESTHER, Questionário, 2016).

Palavras, imagens e sons juntos formam um todo que é maior que a soma de suas partes, segundo Paiva (2006, p. 37). Desta forma, pudemos perceber que os mais variados tipos de textos (artísticos e de multimídia) ativaram a criatividade e a imaginação dos aprendizes de LI e tiveram impacto significativo em suas aprendizagens, favorecendo a reflexão sobre os investimentos dos participantes, a fim de desenvolver e melhorar as habilidades linguísticas.

Ainda que já tenha sido abordado na seção anterior, optei por colocar novamente trechos do depoimento de Lucas no que concerne à utilização do videogame como investimento nas práticas linguísticas, pois certamente é uma maneira significativa de se aprender a língua:

O meu primeiro contato com a língua inglesa deu-se com uns oito ou nove anos, quando ganhei meu primeiro videogame, um Mega Drive III, da SEGA. (...) O interesse pelo idioma, no entanto, cresceu mesmo quando ganhei a fita *The Legend of Zelda: A Link to the Past*. Por se tratar de um game do tipo RPG (*Role-playing Game*), onde o jogador, literalmente, interpreta as ações dos personagens, saber inglês fazia-se necessário devido à necessidade de seguir as instruções e também por causa das diversas formas de realizar as ações dentro dele. Como ainda não havia tido aulas, recebia a ajuda de um vizinho, que já estudava o idioma na escola. (LUCAS, Narrativa, 2016).

Além de serem incentivados com o contato com a LI e serem ótimas maneiras de ampliar o vocabulário do jogador, os videogames tornam o processo de aprendizagem do idioma muito mais dinâmico, servindo de estímulo para os estudos, conforme Peppers (2017). Lucas explica melhor a relação entre os jogos e a língua: “(...) o manual vinha com duas opções: ou japonês ou inglês. E o inglês era mais fácil pra mim... Então você tinha que entender as *questions*, senão você não conseguia passar de fase. E o manual vinha todo em Inglês” (LUCAS, Entrevista, 2016).

Outro aspecto que emergiu da análise dos dados foi o fato de os participantes utilizarem-se das conversas em Inglês com outras pessoas, o que tornou o aprendizado mais eficiente e propiciou a troca de experiências: “Conversava com um amigo em LI para praticar a língua” (DÉBORA, Questionário, 2016). Lucas também relata o diálogo com estrangeiros a fim de adquirir habilidade linguística:

Consigo conversar com os nativos em Inglês, pois sou Tutor de Língua Portuguesa pra estrangeiros (mas a aula é mais em Inglês do que em Português) no website *iTalki*, e ao invés de receber em espécie eu prefiro trocar por conversas com os nativos, para aperfeiçoar mais ainda a minha fluência e pronúncia. (LUCAS, Narrativa, 2016).

Esther também se valeu dessa interação com outras pessoas, entretanto, no caso específico dela, por ter frequentado o curso na escola bíblica por três meses, acabou por investir nas práticas linguísticas de uma maneira diferente – por um tempo, exerceu a função de Intérprete na igreja: “Fui intérprete oficial de conversas entre missionários dos EUA e o Brasil durante 3 meses, participando de projetos missionários esportivos, mas só quando o intérprete estava com algum problema”. (ESTHER, Questionário, 2016). Ela adiciona mais informações a respeito da função exercida a seguir:

(...) eu fiz uma amizade muito boa com duas meninas que participaram com a gente, a Courtney e a Vivian, até hoje eu tenho contato com elas de alguma forma. Foi através delas que eu conheci o Facebook, pois eu só mexia no Orkut (...) começamos a conversar on-line. E foi aí que eu quis entender mais, eu quis conversar mais com essas meninas. Então isso me motivou a estudar mais para poder continuar a manter o contato, enfim. (ESTHER, Entrevista, 2016).

Esses relatos a respeito da interação de Esther com outras pessoas que também falam a LI relembram o que aborda Moita Lopes (2002), ao afirmar que as identidades sociais emergem na interação entre os indivíduos, quando estes agem em práticas discursivas. Ou seja, reforça-se a concepção de investimento como sendo complexo, contraditório e fluido, mudando ao longo do tempo e espaço e reproduzido na interação social, assim como a identidade, conforme Norton (2000). Esther complementa a discussão relatando como tudo começou:

Eles entraram em contato com o pessoal da minha igreja e convidaram a gente pra trabalhar com eles como intérprete e chamaram jovens de outras igrejas que também falavam inglês. Na verdade, esse papel como tradutora era assim: eles dividiam as crianças que estavam ali no projeto em vários grupos. Algumas crianças iriam aprender a fazer o chute, arremessar a bola na cesta, outras crianças iriam aprender a bater a bola, assim, das várias habilidades que são necessárias para o basquete. E tinha um grupo também que contava histórias para as crianças, e aí eu fiquei bem na parte prática mesmo. Eu fiquei com um rapaz chamado Max e ele ensinava as crianças a arremessar a bola e eu tinha que explicar para as crianças o que elas tinham que fazer. Ele falava assim: “*flexes your knees*”, e eu falava “flexiona os joelhos”, e tal, ele ia dando o passo a passo como o corpo deveria estar posicionado e o movimento do corpo, e aí eu traduzia isso para as crianças, e depois elas iam fazendo, primeiro sem a bola, depois elas formavam uma fila e faziam com a bola e iam arremessando. E era esse o meu papel, eu ficava mais nesse grupo. (...) Não era necessário a utilização de dicionário e nem mímica porque tinha o gesto do próprio jogo mesmo. Pra mim foi muito fácil porque eu já joguei basquete desde a 4ª série, então eu sabia já muito da técnica de como jogar basquete, então pra mim foi mais fácil. Se eu não tivesse entendendo do que eles estivessem falando não tinha problema porque como eu já sabia jogar, então era esse o meu papel: dar as instruções para as crianças. (ESTHER, Entrevista, 2016).

Reforçando a ideia da importância que teve o contato de Esther com os missionários norte-americanos, vemos que ele possibilitou a compreensão dos investimentos que Esther fez na LI, após a interação com eles:



Eu precisava aprender uma nova língua para conhecer esses novos lugares e pessoas. Desta forma, passei a estudar com muita vontade, algo além de saber falar o Inglês me motivava e a língua era a minha barreira para alcançar meus objetivos, precisava ultrapassá-la. Neste momento o estudo passou a fazer mais sentido (Narrativa, 2016).

O que percebemos no relato acima é que, corroborando Norton Peirce (1995), a noção de investimento assinala de maneira mais apropriada a relação construída social e historicamente pelos aprendizes diante da língua-alvo. Por conseguinte, Esther afirma que investiu na língua, dentre outras razões, para alcançar seus objetivos. Além disso, lembrando Bourdieu (1992), o construto capital cultural se faz presente no depoimento de Esther, uma vez que possuem valor de troca mais elevado dentro de um determinado contexto social.

Podemos inferir, também, a partir do relato de Esther, que ela está ciente de que, ao investir na LI, poderá adquirir uma vasta gama de recursos simbólicos e materiais que propiciam a valorização do seu capital cultural, conforme Norton Peirce (1995).

Outro relato importante de ser transcrito refere-se novamente a Esther, no qual afirma que, mesmo após o fechamento do curso que frequentava na escola bíblica, ela continuou e intensificou os seus estudos:

Continuei meus estudos de forma autodidata depois que o curso fechou, de forma autodidata, usando a LI não somente para me comunicar, mas para criar, pensar, criticar. Voltei a estudar por 1 ano com o professor que me ensinou na igreja. (ESTHER, Narrativa, 2016).

Temos, aqui, um exemplo de como o investimento na língua-alvo está relacionado ao compromisso de Esther com sua própria aprendizagem, de acordo com Norton (2000), o que gera a expectativa de retorno por parte do aprendiz, capaz de favorecer o seu acesso aos recursos anteriormente indisponíveis.

Até agora foi visto como se deram os investimentos dos aprendizes de LI nas práticas linguísticas do Inglês. A seguir, serão analisados os investimentos na LI dos participantes em escolas de línguas.

### **3.2.2 Investimentos em escolas de línguas**

Os quatro participantes desta pesquisa construíram suas identidades como aprendizes de LI de diferentes maneiras vistas anteriormente. Para isto, investiram em várias práticas linguísticas do Inglês, como ouvir músicas, assistir a filmes com ou sem legendas, realizaram a leitura de livros ou artigos, ou praticavam conversação em Inglês com outras pessoas, não

necessariamente nativas. Os dados revelaram que todos tiveram, também, outra característica em comum: a participação em escolas de línguas. Para Débora, era no curso de idiomas que o Inglês era mais “puxado” ou aprofundado:

Estudei no CCAA por 6 anos e 6 meses, sendo que as atividades que sempre estavam nas 4 habilidades: ler, ouvir, falar e escrever. Depois que fui para o [nível] avançado tentei aprimorar, passando a assistir apenas filmes legendados em Inglês e depois sem legenda (DÉBORA, Questionário, 2016).

Cabe ressaltar que uma escola de idiomas (ou escola de línguas) é uma escola onde se estuda uma LE. As escolas de línguas têm frequentemente um caráter suplementar em relação à educação formal, com foco na competência comunicativa do aluno.

Posto isto, vejamos os relatos de como se deu a frequência dos participantes da pesquisa nessas escolas de línguas: “Estudei Inglês na escola regular e os três níveis do NEL/UEMS. Além disso, participei do Projeto *English for the Future Teacher*” (ANDRÉ, Questionário, 2016). Lucas enfatizou a dinâmica de uma aula ministrada na escola de línguas que frequentou:

Estudei no CNA por 4 anos, mas eu cheguei a participar daqueles encontros de conversa em Inglês voltado para professores de Língua Inglesa, e eu realmente achei interessante porque é outro mundo, é outra vida, porque você vê que professor de Inglês não é só somente *to be or not to be*, né, eis a questão (LUCAS, Narrativa, 2016).

Nestes relatos vemos que os participantes investiram suas aprendizagens em escolas de línguas para aprofundarem/aperfeiçoarem conhecimentos linguísticos. Existe uma ideia de que a escola de línguas é o lugar ideal para oportunizar a aprendizagem de LE no Brasil, de acordo com Barcelos (1995). A autora realizou uma pesquisa com alunos de Letras (Inglês) da Universidade Estadual de Campinas, para subsidiar a sua dissertação de Mestrado, a fim de caracterizar a cultura do aprender uma LE, ou seja, como ela pode ajudar a revelar possíveis discrepâncias existentes entre o que o aluno espera do ensino e o que o professor espera que esse aluno faça para aprender o que vai ensinar. Em relação à cultura de aprender dos alunos participantes da pesquisa (BARCELOS, 1995, p. 123), a responsabilidade pela aprendizagem está em motivos externos a eles, quais sejam:

(a) eficácia do método e dos professores; (b) rapidez do ensino; (c) aprendizagem como o recebimento de conhecimentos transmitidos; e (d) aprendizagem sem esforço. Para esses alunos-professores, essas variáveis podem ser encontradas nas escolas de línguas.

A autora conclui que os alunos pesquisados idealizam a escola de línguas como o lugar formal ideal de se aprender idiomas, pois as expectativas deles em relação a esse

estabelecimento de ensino são muito altas. Além disso, Barcelos (1995, p. 125) menciona que nas escolas de línguas a aprendizagem é eficiente, rápida, com um bom método e professores responsáveis pela aprendizagem dos alunos. Desta forma, essa foi a maneira pela qual os alunos pesquisados afirmam ser adequada para se aprender LI. Silva (2004, p. 5) corrobora o exposto ao afirmar que

a crença de que “só se aprende inglês na escola de idiomas” pode ser uma das variáveis capaz de dificultar o processo de ensino/aprendizagem, pois [os alunos] podem atribuir o seu insucesso no processo de aprendizagem de uma LE o fato de não estudar numa escola de idiomas.

Após a apresentação dos dados gerados por meio dos questionários, das narrativas e das entrevistas, retomarei a pergunta de pesquisa específica do construto “investimento”:

**Quais os indícios de investimentos que os participantes realizaram, a fim de se apropriarem da LI, antes de ingressarem no Curso de Letras?**

A construção identitária dos participantes está ligada a aspectos como a identidade de aprendiz de línguas e a de professor de LI. Como tais fatores se encontram em mundos sociais e históricos, compreendemos que as formações de identidades extrapolam as esferas psicológicas e biológicas. O envolvimento na aprendizagem da LI parece distinguir os seus desejos múltiplos, históricos e sociais. Há vontades desses aprendizes que não se limitam unicamente em relacionar-se com a comunidade de falantes nativos e nem em se tornarem fluentes no idioma. Para eles, investir na aprendizagem da LI gera um investimento nas suas próprias identidades de alunos, nos recursos simbólicos (língua, educação, etc.) e nos recursos materiais (bens de consumo) que já possuem e que almejam possuir.

Diante do exposto, ao longo da análise dos dados, foi evidenciado que os quatro participantes investiram, principalmente, nas práticas linguísticas da LI e no ingresso às escolas de línguas. Ou seja, os participantes da pesquisa investiram na aprendizagem da LI porque proporcionou uma expectativa de resposta por parte deles, capaz de permitir o acesso a recursos talvez previamente indisponíveis. Sendo assim, ficou explícito entender o que Norton Peirce (1995, p. 17) diz sobre o investimento na LE abarcar também o investimento identitário do aprendiz.

A seguir, apresento a análise dos dados referentes aos conceitos de comunidades imaginadas e identidades imaginadas.

### 3.3. COMUNIDADES IMAGINADAS E IDENTIDADES IMAGINADAS

Para os participantes da pesquisa, a LI é importante para a utilização em um futuro profissional, afinal, queriam um “futuro melhor”. Isso nos remete a Rajagopalan (2003, p. 65) quando afirma que as pessoas têm se dedicado a aprender uma LE “porque querem subir na vida”, e que o domínio de LE sempre foi visto como símbolo de intelectualidade e prestígio. A esse respeito, Lucas reforça a ideia do autor explicando que “o que eu quero é ser professor de inglês porque gosto do idioma, para poder assistir sem legenda e com áudio original” (LUCAS, Entrevista, 2016).

Em relação às comunidades imaginadas e identidades imaginadas, os dados gerados revelaram que os participantes da pesquisa se encontram, basicamente, em quatro aspectos: motivos acadêmicos, viagens, docência e proficiência linguística.

Assim, conforme fundamentação em Norton (2000, 2001), as comunidades imaginadas estavam relacionadas às pessoas com as quais os participantes desejavam se conectar por meio da LI, incluindo os motivos acadêmicos (ingressar no Curso de Letras e, posteriormente, no Mestrado em Letras, por exemplo), viagens ao exterior (conhecer outros países, a fim de aprofundar os conhecimentos na língua), área docente (ser professor de LI), e contato com outras pessoas e aprofundamento na língua (como ouvir músicas e assistir aos filmes sem legendas, por exemplo). A análise dos dados seguiu alguns pressupostos das teorias de Norton (2000, 2001), com foco nas comunidades imaginadas e que levaram em consideração as respostas dos participantes.

Tais comunidades retratam a constituição de mundos de imagens, grupos de pessoas, não necessariamente, palpáveis, com os quais o sujeito se vincula, por meio da imaginação, no tempo e no espaço, ultrapassando experiências práticas, conforme Wenger (1998) e Norton (2001).

O primeiro aspecto observado foi o de **motivos acadêmicos**. Ou seja, o que os participantes desta pesquisa ambicionam fazer ao aprender a LI durante o Curso de Letras: “Objetivo de ingressar no mestrado em Letras após a graduação” (ANDRÉ, Questionário, 2016); “Eu me imagino continuar estudando, progredindo, tentar um Mestrado, sempre tendo a Língua Inglesa na minha bagagem” (DÉBORA, Entrevista, 2016).

A aprendizagem de LI no ensino superior e a realidade dos cursos de Letras (habilitação em LI) atualmente, no Brasil, tem deixado a desejar no mercado de trabalho, conforme Silva (2015, p. 12). Segundo a autora, existe a falta de professores que se sentem realmente preparados a enfrentarem a LI em sala de aula, pois nota-se uma carência, pela

maioria dos novos alunos, em relação à aprendizagem da LI ao ingressar no curso de Letras. Outro motivo é porque, no momento em que se graduam para atuarem como professores de LI, muitos desistem da docência.

Entretanto, considerando uma visão positiva deste primeiro aspecto, vemos que, de maneira geral, existem algumas razões pelas quais os acadêmicos escolham o Curso de Letras com habilitação em LI, segundo Ribeiro (2014, p. 106):

o gosto pela disciplina na educação básica (...); há uma representação relacionada à educação como meio de transformação (...); os professores da educação básica podem exercer um papel fundamental no tocante à imagem da licenciatura, podem prestar-se à condição de modelo; e a vocação (...).

Em relação aos participantes desta pesquisa, particularmente, o Curso de Letras foi escolhido por afinidade com a área e por acreditarem que essa licenciatura proporcionaria o aprendizado da LI de maneira eficaz e, portanto, sua admissão no mercado de trabalho como professores de Inglês. Consoante ao exposto, foi perceptível, de acordo com os dados gerados, que o segundo aspecto revelado foi o desejo de **realizar viagens ao exterior**. Conhecer novas culturas, ganhar dinheiro e aprimorar a carreira são alguns dos desejos de quem pretende ter uma experiência profissional fora do Brasil. Isto é, conforme Leffa (2008, p. 370), “pode-se estudar uma LE com interesse no país onde a língua é falada, como, por exemplo, estudar japonês para melhor conhecer a cultura do Japão”.

O foco de interesse do aluno, desta forma, pode ser o país onde o idioma é a língua materna: “Tenho objetivos futuros de conhecer países como Nova Zelândia, Austrália, EUA, Inglaterra para aprofundar os conhecimentos na LI” (ANDRÉ, Narrativa, 2016); “(...) foram anos praticando o Inglês toda a semana no CCAA, eu tinha um contato maior com a Língua Inglesa, então eu acho que se precisasse eu conseguiria pra me comunicar o básico lá fora, no exterior” (DÉBORA, Questionário, 2016).

Em seu depoimento, Esther pretende realizar dois objetivos após a conclusão do curso de Letras: “Eu me imagino buscando mais conhecimentos, pra eu poder ser a melhor profissional, e eu gostaria muito de viajar para outros lugares, outros países, outras cidades que levam a sério o ensino da língua, e fazem diferença na vida dos estudantes” (ESTHER, Entrevista, 2016). Ou seja, além de conhecer outros países (e poder praticar a língua), ela busca voltar ao país com uma bagagem que a permita ser uma professora que possa exercer uma influência positiva sobre os alunos na medida em que, se a aula é melhor, o aluno aprende melhor.

Ainda que nenhum dos participantes tenha citado o Programa “Idiomas sem Fronteiras”<sup>26</sup>, do Ministério da Educação brasileiro, que é vinculado ao Programa “Ciência Sem Fronteiras” e voltado para alunos e professores de línguas que desejam elevar a proficiência em determinada língua, o Curso de Letras é um dos cursos de graduação que pode proporcionar que o acadêmico viaje para o exterior, a fim de estudar no país da língua-alvo. O Programa “Idiomas sem Fronteiras” tem por principal objetivo a promoção de ações em prol de uma política linguística para a internacionalização do ensino superior brasileiro, valorizando a formação especializada de professores de LE.<sup>27</sup>

O próximo aspecto relatado foi o **ingresso na docência**. Segundo Volpi (2008, p. 138), a formação do professor de LE deveria abranger os seguintes âmbitos:

*Âmbito linguístico*, ou seja, o preparo específico nas diferentes áreas do conhecimento que venham a permitir ao futuro docente a obtenção de uma *base teórica* para desenvolver seu trabalho de com competência e seriedade. Neste particular, destacaríamos a necessidade de um sólido conhecimento da língua que vai ensinar e dos aspectos socioculturais que a configuram e determinam. (...) *Âmbito pedagógico*, enfocando a integração dos conhecimentos teóricos à prática docente, ou seja: levar o futuro docente a aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la. Este âmbito abrangeria, por um lado, didática e metodologia, compreendendo os conhecimentos sobre as bases teóricas da didática de qualquer disciplina e a sua aplicação ao ensino da língua estrangeira bem como conhecimentos sobre a didática específica de língua estrangeira. (...) (VOLPI, 2008, p. 138).

Por se tratar de um curso de formação de professores, presume-se que os acadêmicos tenham um certo domínio das habilidades da língua, de acordo com as suas necessidades. Porém, o que se espera é que sejam capazes de, ao se tornarem professores, o aperfeiçoamento em sua disciplina (como se espera de qualquer professor) e que, além disso, domine bem as quatro habilidades da língua, tornando-se, assim, plenamente capacitado tanto como aprendiz quanto como professor (BARRETO; MONTEIRO, 2008, p. 123). Além disso, o conhecimento que se tem sobre uma língua qualquer nem sempre assegurará um bom ensino da mesma. Isto é, saber falar Inglês é bem distinto de ensinar o idioma.

<sup>26</sup> A Portaria Nº 973, de 14 de novembro de 2014, instituiu o Programa Inglês sem Fronteiras (IsF), que comporá o Programa “Idiomas Sem Fronteiras” apenas como uma das ações do novo programa. Até então, a iniciativa era a principal medida do MEC para elevar a proficiência de possíveis candidatos a bolsas do Ciências sem Fronteiras (CsF). Por meio do IsF, qualquer aluno de graduação de instituição pública de ensino superior pode inscrever-se no *My English Online* (MEO), plataforma virtual com aulas e exercícios de inglês gratuitos, oferecidos pelo governo federal. O site também se estende a instituições particulares de ensino, desde que o estudante tenha tirado ao menos 600 pontos no Enem. Quem concluir as etapas do MEO e cursar disciplinas abrangidas pelo CsF poderá fazer gratuitamente a prova do Toel IPT, que avalia o nível de proficiência em inglês e é utilizada como parâmetro para as principais universidades do mundo. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-lanca-idioma-sem-fronteiras-para-alunos-docentes-de-letras-estudarem-linguas-no-externo-14578044#ixzz4sQBcn1kQ> (Acesso em 11 de setembro de 2017).

<sup>27</sup> Disponível em: <http://isf.mec.gov.br/programa-isf/entenda-o-isf>. (Acesso em 11 de setembro de 2017).

Desta forma, os depoimentos dos participantes que confirmam o anseio em serem professores de LI foram os seguintes: “Pretendo dar aulas de Inglês e tenho como alvo o trabalho na rede pública de ensino (...) ter ideias para o projeto de mestrado, mesmo porque também o meu objetivo é ser professor universitário” (ANDRÉ, Narrativa, 2016).

Ressalto a importância de se investir na formação inicial específica para professores de LI, pois o objetivo é não apenas abordar novas metodologias de ensino, mas também melhorar o nível de conhecimento do idioma do professor. Tanto a escola regular ou de línguas exigem que o profissional que está se candidatando tenha domínio da língua, para complementar a compreensão e facilitar a execução das atividades que serão desempenhadas. Desta forma, o depoimento de Débora está alinhado a essa ideia: “Por querer ministrar aulas de LI, decidi cursar Letras”. (DÉBORA, Narrativa, 2016).

O último aspecto observado foi a **proficiência linguística**. No relato a seguir, vemos que André atribui uma importância ao Inglês por proporcionar o contato com outras pessoas, como: “Eu penso que o aprendizado de uma LE está, sobretudo, ligado à necessidade de comunicação com falantes de outras línguas e as várias possibilidades que essa relação pode proporcionar” (ANDRÉ, Questionário, 2016). A identidade de André como aprendiz de LI pode ser vista como conflituosa quando considera o falante de outras línguas como uma fonte fidedigna de *input*, atribuindo um pouco sua aprendizagem no idioma para possíveis práticas de uso da língua com falantes nativos de Inglês, evidenciando o seu desejo de tal contato.

Na identificação com a língua, vemos que a presença do outro institui o processo identificatório, como a seguir: “Quando participei do projeto *English for the Future Teacher* da UEMS, queria aperfeiçoar o meu Inglês principalmente no *speaking*” (ANDRÉ, Questionário, 2016); “(...) ser capaz de ouvir músicas e filmes em LI, sem necessidade de legendas” (DÉBORA, Narrativa, 2016). Abaixo, Esther explica como o contato com os nativos levou-a a querer integrar essa comunidade imaginada:

O contato com outras pessoas de outra parte do planeta me fez sonhar um pouco mais para conhecer outros lugares e pessoas. Eu precisava aprender uma nova língua para conhecê-los. (...). Eu tinha sonhos: o de ter a minha própria escola de idiomas e centro cultural, e conhecer e viver a cultura *hip hop* mundialmente (ESTHER, Narrativa, 2016).

A realização de uma interação comunicativa bem-sucedida com o outro, com alguém de cultura diferente tende a exercer um efeito positivo sobre o conceito que o aprendiz tem de si mesmo, de suas conquistas e de sua própria cultura, de acordo com Bernardo (2016, p. 51). Isso pode, inclusive, mobilizá-lo a querer aprender mais sobre a língua, pois essa experiência de colocar em prática seus conhecimentos do idioma pode contribuir para o seu

investimento na aprendizagem, segundo Norton Peirce (1995). Para a autora, o investimento está relacionado à busca de uma significativa conexão entre o desejo e o compromisso do estudante em aprender a língua e sua identidade.

Portanto, à luz das referências teóricas mencionadas e discutidas ao longo deste trabalho, a análise dos dados gerados possibilitou problematizar e abrir a discussão a respeito das identidades de aprendizes de LI no Curso de Letras Português/Inglês da UEMS, de modo que, sob uma ótica pós-moderna, a pesquisa indicou o caráter social e o investimento demandado na aprendizagem do aprendiz de línguas.

Sendo assim, retomo aqui, a segunda pergunta de pesquisa específica desta pesquisa, a respeito do construto “comunidade imaginada”: **Quais são as comunidades imaginadas que os participantes da pesquisa almejam participar (se alguma), como aprendiz da LI, após o Curso de Letras?** A resposta está vinculada ao grau de investimento empreendido pelos participantes da pesquisa, pois as comunidades imaginadas que emergiram da análise dos dados não são meramente frutos de suas imaginações. Elas são concebidas por meio de material pessoal, ideológico, histórico, cultural e social.

Inspirada no conceito de Norton (2000), foi constatado que os participantes desta pesquisa possuem diferentes comunidades imaginadas e, assim sendo, diferentes identidades imaginadas também. A partir disso, constatei que os investimentos na aprendizagem de LI estão, de alguma forma, atrelados aos desejos de participar de determinadas comunidades imaginadas.

Além de compreender a identidade dos aprendizes de línguas do Curso de Letras Português/Inglês da UEMS, os investimentos na aprendizagem do idioma, bem como as comunidades imaginadas às quais anseiam participar, esta dissertação levou à reflexão a temática das identidades dos participantes que se construíram e constituíram. Esta pesquisa dissertou, assim, acerca dos aprendizes de LI nascidos e residentes no Brasil, que nunca saíram do país, a fim de compreender como eles construíram as suas identidades e quais os investimentos empreendidos a fim de aprenderem uma LE, tornando-se fluentes para que pudessem gerenciar a aprendizagem de LI.

Da mesma forma, este trabalho apontou para a contínua necessidade de problematizar e superar a concepção de que as identidades são fixas, e que motivação e investimento são sinônimos, conforme Norton Peirce (1995), Paiva (1997), Norton (2000, 2010), Moita Lopes (2002), Bauman (2005), Hall (2006) e Leffa (2009).



### 3.4. RESUMO DO CAPÍTULO

Com o surgimento e a intensificação dos estudos identitários no campo de pesquisa de ASL bem como a área da Linguística Aplicada, muitos autores procuram divulgar a importância em se estudar como as pessoas utilizam a língua para validar as identidades; compreender os investimentos que elas demandam para alcançarem seus objetivos em relação à aprendizagem de LI, bem como suas formas de pertencer a certos grupos sociais e culturais.

Neste capítulo, por intermédio da análise dos dados gerados, constatei de que maneira os participantes desta pesquisa construíram as suas identidades e quais os investimentos que realizaram a fim de alcançarem as comunidades imaginadas desejadas. Assim, os dados gerados sugerem indícios de que alguns alunos entram na UEMS com uma experiência já iniciada com a LI, a qual, normalmente, começa a partir do contato com as artes e mídias em geral, como músicas, livros, filmes, etc., além da influência de escolas de línguas anteriores. E, ainda, a análise dos relatos nos permite dividi-los em dois grupos: experiências não-significativas e experiências significativas na aprendizagem de LE.

Por meio das respostas às perguntas de pesquisa, ratificamos o conceito de identidade tanto como área de conflito como em constante mudança. Percebemos, também, que as memórias de aprendizagem relatadas e os investimentos empreendidos por cada um deles, contribuíram para confirmar suas identidades como aprendizes de LI e como futuros professores de LI.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, apresento algumas considerações acerca dos resultados das análises dos dados. Acredito ser oportuno apresentar algumas contribuições desta pesquisa. Não pretendo, de forma alguma, retratar uma conclusão do estudo, como se o assunto estivesse esgotado, com a ideia de respostas prontas, acabadas e finais para as perguntas de pesquisa apresentadas. Encaro este trabalho com o *status* de “em desenvolvimento”, para que suscite novos trabalhos, novos olhares, novas ideias.

Levando-se em consideração o trabalho apresentado, após o período de quase dois anos, quando se iniciaram as leituras, juntada de materiais, investigações teóricas, sondagem de participantes para a pesquisa, aplicação de instrumentos de pesquisa, escritas e reescritas, análise de dados, enfim, acredito ter chegado ao objetivo. Não posso considerar este trabalho como “pronto e acabado” principalmente porque o meu arcabouço teórico me levou a aprender acerca da mutabilidade das identidades, em constante processo de (re)construção. Essa percepção, que por vezes passa despercebida face ao contexto globalizado em que vivemos, é fundamental para mostrar aos profissionais da área a riqueza que é estudar e compreender a identidade dos acadêmicos dos Cursos de Letras.

Isto porque, como vimos, os estudos que tratam da relação entre identidades e ensino-aprendizagem de LE estão alcançando cada vez mais espaço no campo da LA. O principal motivo pelo qual esta pesquisa aconteceu foi para compreender como se dá a construção das identidades de aprendizes de LI no Curso de Letras, além de uma motivação pessoal para estudar como se deram, também, os meus próprios investimentos na aprendizagem de LI. Descobri que também realizei investimentos na aprendizagem da língua que se parecem com os dos participantes da pesquisa.

Diante do exposto, cabe neste momento, oportunamente, retomar a pergunta geral desta pesquisa, que foi: “Até até que ponto os investimentos nas práticas da LI de quatro acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês da UEMS impactaram seus processos de construção das identidades em relação ao aprendizado da língua?”.

Acredito que ao direcionar meu foco para as experiências mais históricas dos participantes desta pesquisa relacionadas ao aprendizado de LI, salientei alguns aspectos pelo prisma das memórias de aprendizagem que foram explicitadas. Percebi que houve, sim, certa influência de vizinhos, amigos e/ou familiares que levaram os participantes a voltarem os interesses para a LI. No caso de Lucas, foi o vizinho, que com seu videogame atraiu a atenção

para os jogos em LE. O pai de Esther, que estimulou a vinda de missionários norte-americanos à sua igreja, e que permitiu à filha o contato com um mundo totalmente novo. E com Débora, foi ouvindo seu irmão cantando as músicas em LI.

O segundo aspecto que se destacou é que as experiências históricas que os participantes tiveram em relação à aprendizagem de LI referem-se ao investimento em escolas de línguas, sejam privadas, sejam públicas. Ainda que todos tenham frequentado esse ambiente formal, percebi que eles foram importantes sim, que os ajudou a ver a LI como um capital e, por isso, os levou a adquirir recursos materiais ou simbólicos (NORTON, 2010), elevando, desta forma, seu capital cultural, conforme Bourdieu (1997). As escolas de línguas, para Coracini (2007, pp. 225-230), como impulso da publicidade “trabalham” sobre o imaginário social dos sujeitos envolvidos por meio da naturalização de verdades, transformando a aprendizagem de uma LE em necessidades legítimas. A autora reforça que, nessa situação, a língua passa a ser objeto de consumo (mercadoria) e por meio dela “vendem-se” sonhos e ilusões ao cliente-aluno (2007, pp. 245-246) porque há todo um trabalho de “sedução” sobre o imaginário social desse sujeito, ou seja, ilusão de unidade, de completude do sujeito.

Refleti acerca dos investimentos que os participantes relataram terem desenvolvido em suas rotinas diante do contato com a LI em suas vidas, e até que ponto esses investimentos influenciaram o surgimento de novas identidades, bem como pesquisei como as comunidades imaginadas afluíram de maneira a sensibilizar a construção das identidades de aprendizes de uma LE, neste caso, da LI.

Ao investigar essa temática, considerei a identidade como inacabada, em formação, incompleta, múltipla (NORTON PEIRCE, 1995), fragmentada (HALL, 2006), em que o sujeito investe bens materiais e/ou simbólicos pela necessidade de aprender uma LE e de pertencer a uma comunidade imaginada que deseja alcançar. Desta forma, concordo com Silva (2013) ao afirmar que “quando os alunos fazem o uso da língua-alvo (...) eles não apenas estabelecem atos de relacionamentos pelas trocas de informações, mas também, se relacionam com o mundo social pela organização e reorganização do sentido de si mesmo”.

De uma maneira geral, os dados sugeriram que os participantes construíram e constroem suas identidades, sociais e históricas, investindo no aprendizado da língua de maneira a compreender, desenvolver e negociar suas identidades, pois eles foram e ainda são aprendizes de LI. Sendo assim, adotando uma perspectiva atual, e baseada nas leituras da revisão de literatura, deparei que os aprendizes de uma LE abarcam todos aqueles capazes de usá-la para se comunicar, como: ler uma notícia, assistir séries, ouvir, entender e cantar

uma música, “bater papo” pela internet, interagir, compreender e ser compreendido. Notem que, nas habilidades citadas anteriormente, não foi categorizado nenhum tipo de “nível” (básico, intermediário, avançado), mas sim, se o aprendiz possui, de maneira efetiva, a competência de estabelecer uma comunicação em Inglês, capaz de aprendê-la e usá-la, como aprendizes, conforme os próprios participantes relataram em seus depoimentos.

Reforço que, graças às teorias contemporâneas sobre identidade, aprendi que as identidades dos participantes desta pesquisa são como construções, como processos incompletos. Assim, em virtude das leituras pós-modernas realizadas, bem como do arcabouço teórico obtido, afirmo ter aderido às concepções de identidades como flexíveis, em mudança, inacabadas, contraditórias. Não podem ser elaboradas como algo fixo ou pré-estabelecido, mas como um fenômeno em constante oscilação, tendo em vista possuírem uma natureza social, histórica e relacional. Este raciocínio permite pensar que as identidades sejam ressignificadas no campo imaginado, podendo ser materializadas de acordo com os investimentos, “não apenas conscientes, mas reais nos contextos desses indivíduos” (RABELO, 2017, p. 100). Ou seja, é pertinente relembrar que o conceito de investimento, por isso, se estrutura na noção de identidade social (NORTON, 2000), e que ela é formada na linguagem e nas práticas sociais da língua.

No início destas considerações finais, explanei acerca de algumas contribuições que acredito ter feito com esta pesquisa. Em primeiro lugar, com os estudos acerca da aprendizagem de LI, uma vez que este estudo pode possibilitar aos acadêmicos do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas da UEMS, reais oportunidades de aprimorarem sua LI e sua capacidade de imaginarem uma série de identidades.

Em segundo lugar, aprendi que o modo pelo qual os aprendizes de LI se posicionam em relação ao processo de aprendizagem de LI pode contribuir com a sua aquisição, pois é importante pensar que são nas interações com o outro e nas práticas da língua que os acadêmicos constroem e re(constroem) suas identidades e descobrem formas de investimento no idioma que os levem a imaginar comunidades às quais desejam pertencer no futuro.

Outra contribuição que espero ter feito é no entendimento quanto às identidades dos aprendizes de LI que ingressam no Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas da UEMS. Acredito que o fato de eles já terem ingressado investidos nas práticas linguísticas na LI e com a noção das comunidades imaginadas que desejam fazer parte, os tenha ajudado nos seus percursos dentro da graduação, pois investiram o seu tempo visando à realização do que imaginam para si.

Assim, é importante analisar que as identidades como acadêmicos de um curso de formação de professores de línguas precisam ser assimiladas em termos, principalmente, do investimento que tiveram diante do idioma que desejava apropriar.

Antes de finalizar, gostaria de parafrasear algumas palavras de Carazzai (2013), na qual ela reflete acerca da tese escrita com a sua história de vida em relação à própria aprendizagem de LI. Confesso que acabei fazendo algo semelhante, pois ao escrever a introdução deste trabalho e realizar as análises dos dados, lembrei-me de como era a minha interação com a LI e os sonhos/desejos que tinha em relação a ela: também ouvia músicas em Inglês; tinha um caderno com as traduções das músicas (pois queria saber o que os cantores estavam falando); ao assistir filmes legendados, tentava prestar atenção no que os atores falavam (não queria ler as legendas); estudava gramática para “falar um Inglês correto”; queria falar Inglês como um nativo (sim, já quis isso), principalmente quando viajasse para a Inglaterra/EUA; queria me espelhar nos meus professores do CCAA para falar igual a eles.

E, como disse na introdução, acredito que um pouco de cada uma dessas situações acabou me levando a ser Professora de Língua Inglesa, com um caminho sem fim a percorrer, pois creio que ainda tenho muito a investir no meu autoaperfeiçoamento pessoal e profissional, bem como para ajudar meus alunos a descobrirem suas identidades e comunidades imaginadas relacionadas à aprendizagem da Língua Inglesa.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ASSIS, Rogério Emiliano de. **Identidade, investimento e comunidade imaginada: o aprendiz pela estrada de tijolos amarelos**. 2013. 203 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BARCELOS, Ana Maria. **A cultura de aprender Língua Estrangeira (Inglês) de alunos formandos de Letras**. 1995. 200 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1995.

BARRETO, Krícia; MONTEIRO, Sandra Helena. Uma experiência com o aprimoramento da pronúncia de língua inglesa em um contexto de formação de professores. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais**. Juiz de Fora, v. 10, p. 121-128, jan./dez. 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BERNARDO, Aline. Reconstruindo identidades: autoestima e investimento na aprendizagem de língua inglesa. **Cadernos do Tempo Presente**, n. 23, p. 101-112, mar./abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Construção de identidades na aprendizagem de Língua Inglesa: interações comunicativas, autoestima e investimento. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6. 2016, Londrina. **Anais...** Goiânia: UFG, 2016. p. 41-53.

BLOCK, David. The rise of identity of SLA research. **The Modern Language Journal**, Londres, v. 91, n. 7, Focus Issue, p. 863-876, 2007.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

BOHN, Hilário. **Formação do professor de línguas: a construção de uma identidade profissional**. Londrina/PR: EdUEL, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Massachusetts: Harvard University Press Cambridge, 1977.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BROWN, D. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. White Plains, New York: Addison Wesley Longman, 2000.

BARRETO, Krícia; MONTEIRO, Sandra Helena. Uma experiência com o aprimoramento da

pronúncia de língua inglesa em um contexto de formação de professores. **Instrumento:** Revista de Estudos e Pesquisas Educacionais, Juiz de Fora, v. 10, p. 121-128, jan./dez. 2008.

BRYDON, D. **Local Needs, Global Contexts: Learning New Literacies**. 2011.

BURNS, A. **Collaborative action research for English language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

BUSSETTI, Débora. **Propostas de tarefas colaborativas e atividades pedagógicas para um livro didático:** uma perspectiva sociocultural no ensino-aprendizagem de LE. 2014. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2014.

CARAZZAI, Márcia. **The process of identity (re)construction of six Brazilian English Language learners:** a poststructuralist ethnographic study. 2013. 196 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

CELANI, Maria Antonieta. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas/RS: EDUCAT, 2008, p. 23-43.

CORACINI, Maria. **A celebração do outro:** arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CHUEKE, Gabriel; LIMA, Manolita. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 128, p. 65, jan. 2012.

DANTAS, Tiago. Empirismo x inatismo. In: **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/psicologia/empirismo-x-inatismo.htm>>. Acesso em: 22 maio 2017.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. **Planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

DARVIN, Ron; NORTON, Bonny. Identity and a model of investment in Applied Linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, p. 1-21, 2015.

DEVELAY, Michel. **Donner du sens à l'école**. Paris: ESF editeur, 1996.

FERREIRA-ROSA, Ismael. Língua, sujeito e identidade: algumas problematizações sobre a (des)constituição dos sujeitos-aprendentes no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. **Revista Domínios de Linguagem**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2013.

FINO, Carlos; SOUSA, Jesus. Alterar o currículo: mudar a identidade. **Revista de Estudos Curriculares**, v. 1, n. 2, p. 233-250, 2003.

GARDNER, Robert. **Social psychology and second language learning:** the role of attitudes and motivation. London: Edward Arnold. 1985. 216 p.

\_\_\_\_\_. **Motivation and second language acquisition: the sócio-educational model.** New York: Peter Lang Publishing, 2010.

GARDNER, Robert; LAMBERT, W. **Attitudes and motivation in second language learning.** Rowley, MA: New bury House. 1972.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, Tatiana; SILVEIRA, Denise. **Planejamento e gestão para o desenvolvimento rural da SEAD/UFRGS.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Glória, OLIVEIRA, Cleiton. Investment and imagined communities: a narrative analysis of the identity construction by student-teachers of English. **Revista Calidoscópico**, v. 12, n. 2, p. 191-201, maio/ago. 2014.

GIMENEZ, Telma. Terceirizaram o inglês. **Boletim NAPDATE**, Londrina, n. 6, p. 3-4, 1999.

GODOY, A. Refletindo sobre critérios de qualidade na pesquisa qualitativa. **Revista Gestão.Org.**, v. 3, n. 2, p. 85-94, mai/ago, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** São Paulo: DP&A, 2006.

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

LEFFA, Vilson, BOHN, Hilário, DAMASCENO, Vanessa, MARZARI, Gabriela. Quando jogar é aprender: o videogame na sala de aula. **Revista de Estudos Linguísticos**, Belo Horizonte/MG, v. 20, n. 1, p. 209-230, jan./jun. 2012.

LEFFA, Vilson. (Org.) **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos.** Pelotas: EDUCAT, 2006.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2. ed. Pelotas/RS: EDUCAT, 2008.

\_\_\_\_\_. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo. Parábola Editorial, 2009, p. 113-123.

\_\_\_\_\_. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. In: DE LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares.** Parábola Editorial, São Paulo, 2011, p. 15-31.

\_\_\_\_\_. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO MARQUES, S.M.; SALOMAO, A. C. B.. (Orgs.). **A Formação de Professores de Línguas: novos olhares**, v. 2. São Paulo: Pontes, 2012. p. 51-81.

LONGARAY, Elisabete. **Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira.**



2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Linguagens) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARQUES, Luiz Otávio. **Representação e identidade:** uma análise do discurso de professores de inglês de escolas de idiomas. 2007. 109 f. Dissertação. (Mestrado em Língua Inglesa e Literaturas Inglesa e Norte-Americana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 102-117, 2010.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; NORTON, Bonny. Querer é poder? Motivação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana (Org.). **Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas:** múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2011. p. 89-113.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana; PEREIRA, Nycole. Quem pode aprender inglês? A construção da identidade de aprendizes em propagandas de cursos de idiomas no Brasil. **RevLet: Revista Virtual de Letras**, v. 6, n. 1, jan./jul. 2014.

MEGID, Maria Auxiliadora; FIORENTINI, Dario. Formação docente a partir de narrativas de aprendizagem. **Revista Interações**, v. 18, n. 7, p. 178-203, 2011.

MOITA LOPES, Luiz. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 192 p.

\_\_\_\_\_. **Identities fragmentadas:** a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. 232 p.

\_\_\_\_\_. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista DELTA**, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

\_\_\_\_\_; BASTOS, Liliana. (Orgs.) **Identities:** recortes multi e interdisciplinares. Campinas, SP: CNPq/ Mercado de Letras, 2002. 477 p.

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

\_\_\_\_\_. Language, identity, and the ownership of English. **TESOL Quarterly**, p. 409-429, 1997.

NORTON, Bonny. Language and identity. In: Hornberger, N.; McKay, S. (Orgs.). **Sociolinguistics and Language Education**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

\_\_\_\_\_. **Identity and Language Learning:** gender, ethnicity and educational change. Pearson Education, 2000.

NORTON, Bonny; MCKINNEY, Carolyn. **An identity approach to second language acquisition.** Approaches to SLA, 2010, p. 73-94. Disponível em:

<<http://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%20&%20McKinney%20in%20Atkinson%202011.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. **Identity, language learning and social change**. Cambridge Journals, 2011.

NUNAN, David. *Research methods in language learning*. United States: Cambridge University Press, 1992. In: PRADO, Thaíssa. **Identidades e investimentos digitais de alunos do Curso de Letras**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Linguagens) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

PAIVA, Vera. **Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos**. 2017a. Disponível em: <[www.veramenezes.com/langaqsac.pdf](http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua**. 2017b. Disponível em: <[www.veramenezes.com/sujeito.pdf](http://www.veramenezes.com/sujeito.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. 2017c. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. **Aquisição de segunda língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 46, n. 2, p. 165-179, 2007.

\_\_\_\_\_. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. **Contexturas**, v. 9, p. 63-78, 2006.

\_\_\_\_\_. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**. v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul. 1998.

\_\_\_\_\_. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: ensino e pesquisa*. Uberlândia, n.1, p. 9-17, 1997.

\_\_\_\_\_. A Língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, Vera. (Org.). **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas-UFGM, 1996, p. 9-29.

PEPPERS, Hey. **Jogos de videogame podem ajudar a aprender inglês: saiba como!**. Disponível em: <<http://heypeppers.com.br/blog/jogos-de-videogame-podem-ajudar-a-aprender-ingles-saiba-como/>>. Acesso em: 13 jul. 2017.

PRADO, Thaíssa. **Identidades e investimentos digitais de alunos do Curso de Letras**. 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Linguagens) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. ELT classroom as an arena for identity clashes. In: FERREIRA, Andressa, MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana. Investigando a construção de identidades de aprendizes de inglês no curso de Letras. **Revista Saberes linguísticos n'Amazônia**, Capanema/PA, v. 1, n. 4, 2013.

\_\_\_\_\_. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 21-45.

REIS, Simone; VAN VEEN, Klaas; GIMENEZ, Telma (Orgs.) **Identidades de professores de línguas**. Londrina/PR: EdUEL, 2011, 321 p.

RIBEIRO, Pollyanne. Representações do ser professor no Curso de Letras. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 97-116, 2014.

ROSA, Gisele. Reflexos do uso de tecnologias digitais no ambiente de sala de aula de Língua Inglesa. In: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS, 6. 2015, Goiânia. **Anais...** Goiânia: UFG, 2016. p. 405-416.

ROSE, T. Black Noise: Rap Music and Black Culture. Contemporary America. Hanover: Wesleyan University Press, 1994. In: MARQUES, Adalberto. **A construção da identidade do adolescente na cultura hip hop**. 2009. 244 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2009.

SANTOS, Rodolfo; IFA, Sérgio. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. **The Specialist**, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.

SEIDMAN, Irving. Interviewing as Qualitative Research – a guide for researchers in education and the social sciences. Third Edition. New York: Teachers College Press, 1991. In: RABELO, José. **Investimentos de uma aluna surda no contato com língua inglesa: identidades que emergem**. 2017. 115 p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017.

SILVA, João Fábio. **The construction of English Teacher identity in Brazil: a study in Mato Grosso do Sul**. 2013. 261 f. Tese (Doutorado em Inglês: Estudos Linguísticos)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2013.

SILVA, Kleber. “Só é possível aprender inglês na escola de idiomas”: um repasso histórico dos trabalhos realizados no contexto brasileiro. CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 7. 2004, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2004. p. 1-7.

SILVA, Márcia. **Crenças de formandos do Curso de Letras Português-Inglês sobre a aprendizagem de Língua Inglesa**. 2015. 85 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação *latu sensu* em Língua Inglesa) – Universidade Católica de Brasília, Brasília/DF, 2015.

SILVA, Tomás (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Vanessa. **O papel do treino de memória no processo de aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (E/LE) em alunos da terceira idade (TI)**. 2015. 186 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília: DF, 2015.

SOUZA, Jefferson. **Questionando o falante nativo de inglês: representações e identidades de estudantes em um Instituto Federal de Educação**. 2014. 334 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

TELLES, João. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: que histórias contam os futuros professores? **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WEEDON, Chris. **Feminist practice and poststructuralist theory**. Carlton/Austrália: Blackwell Publishing, 1997.

WENGER, Etienne. **Communities of practice and social learning systems: the career of a concept**. New York: Cambridge University Press, 1998. Disponível em: <<http://wenger-trayner.com/resources/publications/cops-and-learning-systems/>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

WOODWARD, Kathryn. Identidades e diferença: uma introdução teórica e conceitual. 2004. In: SILVA, Tomás (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

## ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

### CARTA DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Estimado (a) graduando/a

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da minha pesquisa, intitulada, inicialmente, *“Formação identitária de usuários da Língua Inglesa no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês”*, como parte do curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, sob orientação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

A coleta de dados incluirá questionários abertos e entrevistas (individuais e coletivas, marcadas oportunamente), todos aplicados em Língua Portuguesa.

Gostaria, para tanto, de requerer a sua permissão para estudar e analisar os dados de tais atividades.

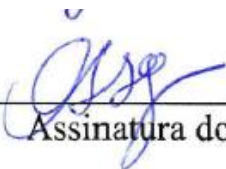
Ressalto que todo o material (escrito, gravado e transcrito) ficará comigo até o final deste trabalho. Informo que seu nome e os demais dados coletados serão utilizados somente para os fins a que se destina esta pesquisa. Informo, ainda, que os referidos dados e conclusões estarão à sua disposição para consulta a partir do momento em que este trabalho for apresentado à banca examinadora, com previsão para o 2º semestre/2017.

Agradeço muito a sua atenção e participação.

Cinthia Maria da Fontoura Messias  
Mestranda – UEMS/CG

Eu, **ANDRÉ LUIZ DE SOUZA GARCIA** autorizo a utilização das informações por mim fornecidas nos instrumentos de coleta de dados propostos para fins de pesquisa da mestranda Cinthia Maria da Fontoura Messias, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Universitária de Campo Grande.

Campo Grande, 23 de agosto de 2016.

  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

DADOS DO PARTICIPANTE:

Nome completo: **ANDRÉ LUIZ DE SOUZA GARCIA**

Data de nascimento: **14/06/1989**

Estado civil: **Solteiro.**

Profissão: **Servidor público.**

E-mail: **andreluiz.garcia2@gmail.com**

Nível de Inglês conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas:

( ) A1 ( ) A2 ( **X** ) B1 ( ) B2 ( ) C1 ( ) C2

**ANEXO I**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

**CARTA DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA**

Estimado (a) graduando/a

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da minha pesquisa, intitulada, inicialmente, **“Formação identitária de usuários da Língua Inglesa no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês”**, como parte do curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, sob orientação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

A coleta de dados incluirá questionários abertos e entrevistas (individuais e coletivas, marcadas oportunamente), todos aplicados em Língua Portuguesa.

Gostaria, para tanto, de requerer a sua permissão para estudar e analisar os dados de tais atividades.


Ressalto que todo o material (escrito, gravado e transcrito) ficará comigo até o final deste trabalho. Informo que seu nome e os demais dados coletados serão utilizados somente para os fins a que se destina esta pesquisa. Informo, ainda, que os referidos dados e conclusões estarão à sua disposição para consulta a partir do momento em que este trabalho for apresentado à banca examinadora, com previsão para o 2º semestre/2017.

Agradeço muito a sua atenção e participação.

Cinthia Maria da Fontoura Messias  
Mestranda – UEMS/CG

Eu, **DÉBORA DA SILVA PITALUGA** autorizo a utilização das informações por mim fornecidas nos instrumentos de coleta de dados propostos para fins de pesquisa da mestranda Cinthia Maria da Fontoura Messias, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Universitária de Campo Grande.

Campo Grande, 30 de agosto de 2016.

  
Assinatura da participante

**DADOS DA PARTICIPANTE:**

Nome completo: **DÉBORA DA SILVA PITALUGA**

Data de nascimento: **13/12/1994**

Estado civil: **Solteira.**

Profissão: **Estudante.**

E-mail: **debora.pitaluga@hotmail.com**

Nível de Inglês conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas:

( ) A1 ( ) A2 ( ) B1 ( **X** ) B2 ( ) C1 ( ) C2

## ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

### CARTA DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Estimado (a) graduando/a

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da minha pesquisa, intitulada, inicialmente, **“Formação identitária de usuários da Língua Inglesa no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês”**, como parte do curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, sob orientação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

A coleta de dados incluirá questionários abertos e entrevistas (individuais e coletivas, marcadas oportunamente), todos aplicados em Língua Portuguesa.

Gostaria, para tanto, de requerer a sua permissão para estudar e analisar os dados de tais atividades.

Ressalto que todo o material (escrito, gravado e transcrito) ficará comigo até o final deste trabalho. Informo que seu nome e os demais dados coletados serão utilizados somente para os fins a que se destina esta pesquisa. Informo, ainda, que os referidos dados e conclusões estarão à sua disposição para consulta a partir do momento em que este trabalho for apresentado à banca examinadora, com previsão para o 2º semestre/2017.

Agradeço muito a sua atenção e participação.

Cinthia Maria da Fontoura Messias  
Mestranda – UEMS/CG

Eu, **ESTHER PATRÍCIA DE OLIVEIRA QUEIROZ** autorizo a utilização das informações por mim fornecidas nos instrumentos de coleta de dados propostos para fins de pesquisa da mestranda Cinthia Maria da Fontoura Messias, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Universitária de Campo Grande.

Campo Grande, 29 de setembro de 2016.



Assinatura da participante

**DADOS DA PARTICIPANTE:**

Nome completo: **ESTHER PATRÍCIA DE OLIVEIRA QUEIROZ**

Data de nascimento: **17/12/1990**

Estado civil: **Solteira.**

Profissão: **Estudante.**

E-mail: **estherqueiroz.p@gmail.com**

Nível de Inglês conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas:

( ) A1 ( ) A2 ( ) B1 ( ) B2 ( **X** ) C1 ( ) C2

## ANEXO I

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

### CARTA DE ACEITE DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

Estimado (a) graduando/a

Gostaria de convidá-lo (a) a participar da minha pesquisa, intitulada, inicialmente, *“Formação identitária de usuários da Língua Inglesa no Curso de Licenciatura em Letras Português/Inglês”*, como parte do curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, sob orientação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

A coleta de dados incluirá questionários abertos e entrevistas (individuais e coletivas, marcadas oportunamente), todos aplicados em Língua Portuguesa.

Gostaria, para tanto, de requerer a sua permissão para estudar e analisar os dados de tais atividades.

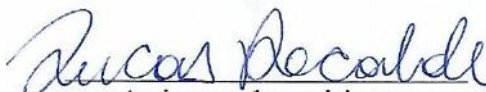
Ressalto que todo o material (escrito, gravado e transcrito) ficará comigo até o final deste trabalho. Informo que seu nome e os demais dados coletados serão utilizados somente para os fins a que se destina esta pesquisa. Informo, ainda, que os referidos dados e conclusões estarão à sua disposição para consulta a partir do momento em que este trabalho for apresentado à banca examinadora, com previsão para o 2º semestre/2017.

Agradeço muito a sua atenção e participação.

Cinthia Maria da Fontoura Messias  
Mestranda – UEMS/CG

Eu, **LUCAS RECALDE** autorizo a utilização das informações por mim fornecidas nos instrumentos de coleta de dados propostos para fins de pesquisa da mestranda Cinthia Maria da Fontoura Messias, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/Unidade Universitária de Campo Grande.

Campo Grande, 15 de setembro de 2016.

  
Assinatura do participante

**DADOS DO PARTICIPANTE:**

Nome completo: **LUCAS RECALDE**

Data de nascimento: **16/09/1992**

Estado civil: **Solteiro.**

Profissão: **Professor particular de reforço e acompanhamento escolar.**

E-mail: **lucasrecalde@gmail.com**

Nível de Inglês conforme o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas:

( ) A1 ( ) A2 ( **X** ) B1 ( ) B2 ( ) C1 ( ) C2



## ANEXO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

### **QUESTIONÁRIO SOBRE INVESTIMENTOS E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE ACADÊMICOS DA LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

Caros colegas,

Este questionário é a primeira parte dos estudos que estou desenvolvendo na área de *formação identitária dos acadêmicos de Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês*, que subsidiará a obtenção e análise dos dados para a minha dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

Sinta-se à vontade para responder, pois os dados coletados ficarão comigo até a defesa do trabalho, previsto para ocorrer até o final de 2017, mas eles estarão à sua disposição a qualquer momento.

Suas respostas são muito importantes para o andamento da minha pesquisa. A segunda parte integrante deste estudo constitui-se em entrevistas (individuais e coletivas, marcadas com antecedência) e já espero contar com sua valiosa contribuição.

Obrigada,

Cinthia Maria da Fontoura Messias

**\* ACADÊMICO: ANDRÉ GARCIA \***

**1) Por que você ingressou no curso de Letras Português/Inglês?**

- (A) Influência de amigos e familiares.
- (B) Mercado de trabalho.**
- (C) Vocação para a área docente.
- (D) Outro motivo. Favor explicitar.

**2) Voc e já estudou LI antes de ingressar no curso de Letras? (Escola regular, curso de idiomas etc.).**

- (A) Sim.**
- (B) Não.

**3) Caso a resposta   pergunta anterior tenha sido afirmativa, assinale de que forma você estudou.**

- (A) Escola de idiomas.
- (B) Com familiares que já sabiam o idioma.
- (C) Sozinho (autodidata).
- (D) Outros. Como? Na escola regular, na 1  e 2  série e da 5  a 6  série.**

**4) No geral, como você avalia o seu conhecimento na LI? Justifique.**

- (A) Razoável.
- (B) Aceitável.
- (C) Intermediário.**
- (D) Avançado.

Com carência em um conhecimento mais aprofundado em vocabulário e exposi o ao idioma para acostumar a ouvir em língua inglesa e ter mais efetividade na comunica o em inglês.

5) Para você, qual o nível de importância do conhecimento gramatical em sua caminhada na LI?

- (A) Desnecessário.
- (B) Necessário.
- (C) Relativamente importante.
- (D) Muito importante.**

6) Como você avalia o seu conhecimento em relação à gramática?

- (A) Razoável.
- (B) Aceitável.
- (C) Intermediário.**
- (D) Avançado.

7) Como você avalia a sua dedicação aos estudos na Língua Inglesa?

- (A) Insuficiente.**
- (B) Razoável.
- (C) Satisfatória.
- (D) Outros. Explique.

8) Para chegar ao atual patamar de aprendiz da LI em que se encontra, o que você fez que acredita ter permitido a aquisição/desenvolvimento/manutenção de suas habilidades linguístico-comunicativas em relação ao idioma? (Marque mais de uma alternativa, se for seu caso).

- (A) Ouvia músicas em inglês. Primeiro, recorria à tradução das letras; depois, aos poucos achei que não seria mais necessário por ter aumentado o meu vocabulário.
- (B) Assistia filmes em inglês. Primeiro, legendado em português; depois, com legendas em inglês. Por fim, sem legendas.
- (C) Realizava leitura de textos, artigos, jornais e revistas, ou quaisquer outros periódicos em inglês. Antes, recorria ao dicionário, mas com o passar do tempo, não foi mais necessário. Só de vez em quando recorro a ele quando aparece uma palavra ou expressão idiomática que não me recordo ou não conheço.
- (D) Todas as oportunidades que eu tinha para interagir em inglês eu aproveitava: conversas ao telefone, cartas, bilhetes, mensagens de texto (SMS).

**(E) Outra. Cite.**

Iniciei estudando a língua inglesa no NEL (UEMS) nos níveis 2, 3, 4 e tive a oportunidade de participar de um projeto de ensino dentro da mesma universidade que consistia somente em conversação em língua inglesa além de assistir uma série americana legendada em português, unindo o conhecimento de vocabulário ao que pode ser ouvido nas falas durante os episódios da série.

9) Qual o nível de importância dos aspectos culturais na aprendizagem de LI? Justifique a sua opção.

- (A) Indiferente.
- (B) Pouco importante.
- (C) Relativamente importante.
- (D) Muito importante.**

Eu entendo que unir os conhecimentos sobre a cultura dos falantes e dos variados locais que têm a língua inglesa como primeira língua possibilita que a comunicação e a relação entre nativos e não nativos sejam mais efetivas nos momentos oportunos de comunicação entre os mesmos.

10) Você acha que por ter um nível diferenciado de inglês dos seus colegas, sente-se um pouco discriminado ou “colocado de lado” por eles, ainda que você possa se colocar à disposição deles para crescerem juntos? Justifique sua resposta.

- (A) Sim.
- (B) Não.**

Não acredito que haja qualquer discriminação nesse sentido e não saberia dizer o motivo exato, se houvesse seria por falta de maturidade emocional ou intelectual deles ou minha, o que no momento não é o caso.

**11) Qual a recordação mais antiga que você tem de sua relação com o inglês?**

Quando estudei em uma escola particular na 1ª e 2ª séries onde tive a oportunidade de participar de um coral e cantar uma música em inglês no dia das mães.

**12) Para você, qual a relevância e a significação que a LI deve ter para o aprendiz do idioma?**

A relevância e o significado da LI, eu acredito, deve se restringir ao que a comunicação na língua pode oferecer ao usuário, incluindo questões profissionais e acadêmicas que podem exigir que esse usuário se aprofunde nos conhecimentos da língua.

**13) Você acredita ser importante que o aprendiz de LI se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com outros falantes-aprendizes dessa língua? Justifique.**

Sim, eu penso que o aprendizado de uma língua estrangeira está sobretudo ligado a necessidade de comunicação com falantes de outras línguas e as várias possibilidades que essa relação pode proporcionar, por isso entendo que a capacitação para uma melhor comunicação é sempre importante.

**14) Em sua opinião, ser um aprendiz competente do inglês significa ter uma consciência crítica e linguística sobre que peso tem a língua que se fala? Justifique.**

Não penso que saber ouvir, falar, escrever e ler sugere ter conhecimento crítico da língua, mas acredito que o conhecimento linguístico está intrínseco a essas habilidades.

**15) Em sua opinião, é importante que se viabilize a formação crítica dos aprendizes de LI à medida que vão se apropriando da língua? Justifique.**

Penso que sim, uma vez que saber refletir sobre o que se fala e aliar essas reflexões e o conhecimento a questões do cotidiano possibilita uma melhor compreensão da língua alvo.

**16) Você acredita que é a partir do exercício de produzir os próprios diálogos que o aluno deixa de ser aprendiz e passa à condição de aprendiz da língua? Justifique.**

Penso que a partir do momento que o aprendiz consegue se comunicar e se fazer entendido no diálogo é que ele se torna usuário da língua, e não somente, mas também se ele faz do idioma um meio de comunicação frequente.

**17) Você tem algum outro comentário a acrescentar a esta pesquisa no que se refere ao tema abordado?**

Não.

## ANEXO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

### **QUESTIONÁRIO SOBRE INVESTIMENTOS E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE ACADÊMICOS DA LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

Caros colegas,

Este questionário é a primeira parte dos estudos que estou desenvolvendo na área de *formação identitária dos acadêmicos de Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês*, que subsidiará a obtenção e análise dos dados para a minha dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

Sinta-se à vontade para responder, pois os dados coletados ficarão comigo até a defesa do trabalho, previsto para ocorrer até o final de 2017, mas eles estarão à sua disposição a qualquer momento.

Suas respostas são muito importantes para o andamento da minha pesquisa. A segunda parte integrante deste estudo constitui-se em entrevistas (individuais e coletivas, marcadas com antecedência) e já espero contar com sua valiosa contribuição.

Obrigada,

Cinthia Maria da Fontoura Messias

**\* ACADÊMICA: DÉBORA PITALUGA \***

**1) Por que você ingressou no curso de Letras Português/Inglês?**

- (A) Influência de amigos e familiares.
- (B) Mercado de trabalho.
- (C) Vocação para a área docente.
- (D) Outro motivo. Favor explicitar.**

Já havia cursado três semestres de um curso na área da Saúde e não me adaptei. E, como estudava língua inglesa numa escola de idiomas e me identifico muito com a língua, resolvi tentar o ingresso para ter um conhecimento mais amplo e possivelmente ministrar aulas ao término do Curso.

**2) Você já estudou LI antes de ingressar no curso de Letras? (Escola regular, curso de idiomas etc.).**

- (A) Sim.**
- (B) Não.

**3) Caso a resposta   pergunta anterior tenha sido afirmativa, assinale de que forma você estudou.**

- (A) Escola de idiomas.**
- (B) Com familiares que já sabiam o idioma.
- (C) Sozinho (autodidata).
- (D) Outros. Como?

Estudei Língua Inglesa na Escola CCAA, por 6 anos e 6 meses, isto é, o curso completo que a escola oferece. E tive uma experiência boa com o curso, tive certa facilidade em aprender o idioma, as atividades sempre estavam em torno das 4 opera es: Reading, writing, listening and speaking.

4) *No geral, como você avalia o seu conhecimento na LI? Justifique.*

- (A) Razoável.
- (B) Aceitável.
- (C) Intermediário.**
- (D) Avançado.

Há dois anos finalizei o curso de língua inglesa e tenho tido pouco contato com a língua, percebo que tenho tido algumas dificuldades de compreensão que antes não existiam.

5) *Para você, qual o nível de importância do conhecimento gramatical em sua caminhada na LI?*

- (A) Desnecessário.
- (B) Necessário.**
- (C) Relativamente importante.
- (D) Muito importante.

6) *Como você avalia o seu conhecimento em relação à gramática?*

- (A) Razoável.
- (B) Aceitável.
- (C) Intermediário.**
- (D) Avançado.

7) *Como você avalia a sua dedicação aos estudos na Língua Inglesa?*

- (A) Insuficiente.**
- (B) Razoável.
- (C) Satisfatória.
- (D) Outros. Explique.

Classifico como insuficiente pois já não pratico tanto como fazia durante o curso, não tenho mais tanto contato com a língua inglesa durante a semana. Já não ouço tantas músicas em língua inglesa, nem assisto filmes com tanta frequência. O máximo que realizo agora, por conta do meu objeto de estudo na Universidade, são leituras em língua inglesa.

8) *Para chegar ao atual patamar de aprendiz da LI em que se encontra, o que você fez que acredita ter permitido a aquisição/desenvolvimento/manutenção de suas habilidades linguístico-comunicativas em relação ao idioma? (Marque mais de uma alternativa, se for seu caso).*

- (A) **Ouvia músicas em inglês.** Primeiro, recorria à tradução das letras; depois, aos poucos achei que não seria mais necessário por ter aumentado o meu vocabulário.
- (B) **Assistia filmes em inglês.** Primeiro, legendado em português; depois, com legendas em inglês. Por fim, sem legendas.
- (C) **Realizava leitura** de textos, artigos, jornais e revistas, ou quaisquer outros periódicos em inglês. Antes, recorria ao dicionário, mas com o passar do tempo, não foi mais necessário. Só de vez em quando recorro a ele quando aparece uma palavra ou expressão idiomática que não me recordo ou não conheço.
- (D) **Todas as oportunidades que eu tinha para interagir** em inglês eu aproveitava: conversas ao telefone, cartas, bilhetes, mensagens de texto (SMS).
- (E) Outra. Cite.

Sempre ouvi músicas em inglês, com o início do curso aumentei a frequência em ouvi-las, desde músicas lentas às mais rápidas, tentava ouvir duas vezes e depois recorria à letra e então cantava, praticando tanto speaking quanto listening. Quanto aos filmes, sempre assisti filmes legendados (principalmente por meus irmãos assistirem deste modo) e depois, a partir do nível “avançado” no curso, tentei aprimorar, passando a assistir apenas filmes legendados em Inglês e depois, algumas vezes, sem legenda, até o momento que decidi assistir apenas em inglês. A atividade que menos praticava era a leitura de textos fora os aplicados em sala, mas quando lia recorria ao dicionário para

procurar determinados termos. Além disso, troco o idioma do meu celular para a língua inglesa e conversava com um amigo em língua inglesa, assim ambos praticavam a língua.

9) *Qual o nível de importância dos aspectos culturais na aprendizagem de LI? Justifique a sua opção.*

- (A) Indiferente.
- (B) Pouco importante.
- (C) Relativamente importante.
- (D) Muito importante.**

Uma língua não carrega apenas sua gramática e palavras, elas carregam a cultura de um local, de um povo. Quando estamos num aprendizado de determinada língua, a cultura desta é de fundamental importância, não só para o conhecimento histórico-social, mas também para o aprendizado de quem adquire, pois este ocorre de forma mais fácil.

10) *Você acha que por ter um nível diferenciado de inglês dos seus colegas, sente-se um pouco discriminado ou “colocado de lado” por eles, ainda que você possa se colocar à disposição deles para crescerem juntos? Justifique sua resposta.*

- (A) Sim.
- (B) Não.**

Na verdade há uma procura maior por minha ajuda nos trabalhos passados pelos professores, sejam para entender determinada palavra/texto, quanto para aprender “como se fala” determinada palavra.

11) *Qual a recordação mais antiga que você tem de sua relação com o inglês?*

Minha recordação mais antiga de inglês está num livro didático da 2ª série do Ensino Fundamental, recordo-me que gostava de realizar as atividades e tinha facilidade para compreender o conteúdo.

12) *Para você, qual a relevância e a significação que a LI deve ter para o aprendiz do idioma?*

Para que alguém torne-se usuário de língua inglesa deve ter ao menos um “gostar” da língua, deve haver uma identificação, pois, por ver alguns conhecidos que, por saberem ser importante “falar inglês” e não “gostarem” da língua terem dificuldades na aquisição e muitas vezes desistirem da aprendizagem. Ou seja, deve haver sim uma relevância, mas mais importante é a significação, esta deve ser maior.

13) *Você acredita ser importante que o aprendiz de LI se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com outros falantes-aprendizes dessa língua? Justifique.*

Sim, são experiências como essa que permitem ao usuário estabelecer também a criticidade durante a aprendizagem.

14) *Em sua opinião, ser um aprendiz competente do inglês significa ter uma consciência crítica e linguística sobre que peso tem a língua que se fala? Justifique.*

Não. Ter consciência crítica e linguística da língua inglesa faz o usuário ser competente sim, mas não acredito que o peso da língua tem grande importância na competência do usuário.

15) *Em sua opinião, é importante que se viabilize a formação crítica dos aprendizes de LI à medida que vão se apropriando da língua? Justifique.*

Sem dúvida alguma, é de suma importância a formação crítica dos aprendizes-usuários pois está em questão não apenas a aprendizagem da língua, mas todo seu conteúdo histórico-social.

16) *Você acredita que é a partir do exercício de produzir os próprios diálogos que o aluno deixa de ser aprendiz e passa à condição de aprendiz da língua? Justifique.*

Não. Um aluno de LI não deixa de ser aprendiz, mas estar na condição de usuário de uma língua para mim é a partir do momento em que o aprendiz-usuário consegue estabelecer uma comunicação com outro usuário da língua.

17) *Você tem algum outro comentário a acrescentar a esta pesquisa no que se refere ao tema abordado? Não.*

## ANEXO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

### QUESTIONÁRIO SOBRE INVESTIMENTOS E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE ACADÊMICOS DA LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS

Caros colegas,

Este questionário é a primeira parte dos estudos que estou desenvolvendo na área de *formação identitária dos acadêmicos de Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês*, que subsidiará a obtenção e análise dos dados para a minha dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

Sinta-se à vontade para responder, pois os dados coletados ficarão comigo até a defesa do trabalho, previsto para ocorrer até o final de 2017, mas eles estarão à sua disposição a qualquer momento.

Suas respostas são muito importantes para o andamento da minha pesquisa. A segunda parte integrante deste estudo constitui-se em entrevistas (individuais e coletivas, marcadas com antecedência) e já espero contar com sua valiosa contribuição.

Obrigada,

Cinthia Maria da Fontoura Messias

\* **ACADÊMICA: ESTHER QUEIROZ** \*

**1) Por que você ingressou no curso de Letras Português/Inglês?**

- (A) Influência de amigos e familiares.
- (B) Mercado de trabalho.
- (C) Vocação para a área docente.**
- (D) Outro motivo. Favor explicitar.

**2) Você já estudou LI antes de ingressar no curso de Letras? (Escola regular, curso de idiomas etc.).**

- (A) Sim.**
- (B) Não.

**3) Caso a resposta à pergunta anterior tenha sido afirmativa, assinale de que forma você estudou.**

- (A) Escola de idiomas.**
- (B) Com familiares que já sabiam o idioma.
- (C) Sozinho (autodidata).**
- (D) Outros. Como?

Por 3 anos estudei em um curso de idiomas que funcionava na igreja que eu frequentava, parei por um tempo pois achei que já estava em um nível que poderia continuar sozinha, mas estava enganada, sendo assim voltei a estudar no curso da Igreja por 1 ano até que o curso fechou as portas, no entanto continuei a estudar sozinha e desta vez tive mais resultado, só que mesmo assim sentia que precisava de ajuda, e voltei a cursar com o professor que me ensinou na igreja, o qual havia aberto sua própria escola de idiomas. Estudei mais 1 ano com ele, neste último ano que estudei com ele, eu já havia ingressado na faculdade.

4) *No geral, como você avalia o seu conhecimento na LI? Justifique.*

- (A) Razoável.
- (B) Aceitável.
- (C) Intermediário.
- (D) Avançado.**

Creio que detenho um conhecimento para o entendimento quase total da Língua Inglesa dentro das habilidades que são necessárias não apenas para me comunicar, mas criar, pensar e criticar.

5) *Para você, qual o nível de importância do conhecimento gramatical em sua caminhada na LI?*

- (A) Desnecessário.
- (B) Necessário.
- (C) Relativamente importante.
- (D) Muito importante.**

Pois estrutura gramatical de uma língua carrega também de alguma forma o modo que essa sociedade funciona, como por exemplo, o uso do adjetivo antes do substantivo pode significar que esta é uma sociedade que preza muito pelas características do ser. Enfim a gramática te dá pistas de como aquela comunidade pensa.

6) *Como você avalia o seu conhecimento em relação à gramática?*

- (A) Razoável.
- (B) Aceitável.
- (C) Intermediário.**
- (D) Avançado.

7) *Como você avalia a sua dedicação aos estudos na Língua Inglesa?*

- (A) Insuficiente.
- (B) Razoável.
- (C) Satisfatória.
- (D) Outros. Explique.**

No momento, já fui mais dedicada.

8) *Para chegar ao atual patamar de aprendiz da LI em que se encontra, o que você fez que acredita ter permitido a aquisição/desenvolvimento/manutenção de suas habilidades linguístico-comunicativas em relação ao idioma? (Marque mais de uma alternativa, se for seu caso).*

- (A) **Ouvia músicas em inglês.** Primeiro, recorria à tradução das letras; depois, aos poucos achei que não seria mais necessário por ter aumentado o meu vocabulário.
- (B) **Assistia filmes em inglês.** Primeiro, legendado em português; depois, com legendas em inglês. Por fim, sem legendas.
- (C) **Realizava leitura** de textos, artigos, jornais e revistas, ou quaisquer outros periódicos em inglês. Antes, recorria ao dicionário, mas com o passar do tempo, não foi mais necessário. Só de vez em quando recorro a ele quando aparece uma palavra ou expressão idiomática que não me recordo ou não conheço.
- (D) **Todas as oportunidades que eu tinha para interagir** em inglês eu aproveitava: conversas ao telefone, cartas, bilhetes, mensagens de texto (SMS).
- (E) Outra. Cite.

Todas as alternativas acima faziam parte do meu cotidiano durante o processo de aprendizagem e ainda fazem. Quanto à primeira alternativa eu não recorria à tradução de letras, conforme eu ia estudando e me acostumando com a língua, ia entendendo, eu ouvia também muita música gospel que tinha versão no português, isso me ajudou muito também. Quanto à segunda alternativa eu sempre assisti filmes com legenda, nunca gostei de dublagem, a não ser em animações. Quanta a terceira alternativa eu lia mais livros de aventuras e biografias, eu tinha bastante dificuldade, mas não recorria ao dicionário, quando recorria era em um dicionário totalmente em inglês, que definia as palavras, essa



era uma das coisas que meu professor pedia pra fazermos. Quanto à quarta opção, participei algumas vezes de projetos missionários esportivos, nas primeiras vezes eu traduzia apenas quando um dos interpretes titulares estava com algum problema, eu estava mais para observar e praticar nos momentos de descontração, mas tive também oportunidades de ser a interprete oficial de conversas entre missionários dos EUA e Brasil.

**9) Qual o nível de importância dos aspectos culturais na aprendizagem de LI? Justifique.**

- (A) Indiferente.
- (B) Pouco importante.
- (C) Relativamente importante.
- (D) Muito importante.**

A língua é um instrumento de uma comunidade, e ela reflete e incorpora as mais diferentes características desse povo, sendo assim, ao entender um povo culturalmente, (pelo menos de forma parcial, pois a cultura não é algo tão simples assim de se compreender) ajuda-nos a entender também como se expressam através da linguagem e porque se expressam desse jeito e não de outro.

**10) Você acha que por ter um nível diferenciado de inglês dos seus colegas, sente-se um pouco discriminado ou “colocado de lado” por eles, ainda que você possa se colocar à disposição deles para crescerem juntos? Justifique sua resposta.**

- (A) Sim.
- (B) Não.**

Justamente o contrário aconteceu, pude ajudar muita gente durante meus anos até aqui cursados, e como a pergunta diz: “crescemos juntos”, construímos e fortalecemos amizades.

**11) Qual a recordação mais antiga que você tem de sua relação com o inglês?**

Lembro que comecei a estudar inglês na quinta série, no Colégio Batista Sul Mato Grossense, neste mesmo ano um grupo de missionários norte-americanos foram visitar a escola e todos se envolveram em uma gincana juntamente com eles, lembro-me bem que fiquei no grupo verde, acho que esta é a primeira palavra que de fato aprendi em inglês, pois o líder do meu grupo pedia para gritarmos a todo momento: “Green, Green, Green ...”, como num grito de guerra da equipe, foi muito divertido.

**12) Para você, qual a relevância e a significação que a LI deve ter para o aprendiz do idioma?**

A relevância e significação de uma língua de ser pensada a partir das necessidades do usuário. Quando digo necessidades me refiro ao que faz sentido para o usuário. A língua será relevante se for útil no seu dia-a-dia.

**13) Você acredita ser importante que o aprendiz de LI se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com outros falantes-aprendizes dessa língua? Justifique.**

Sim. Para que outro motivo uma pessoa aprenderia outra língua senão interagir com pessoas reais em situações reais. Tudo bem que existem aqueles que apenas necessitam da leitura para realizar seus trabalhos, mas creio que com esse segundo foco, o total potencial de aquisição de uma língua não é alcançada.

**14) Em sua opinião, ser um aprendiz competente do inglês significa ter uma consciência crítica e linguística sobre que peso tem a língua que se fala? Justifique.**

Acho que pensar em uma língua em termos do peso que ela carrega coloca o usuário em uma posição inferior ou superior diante de outros falantes, contanto um trabalho de consciência crítica que permita o usuário e se desfazer dessas hierarquias é importante.

**15) Em sua opinião, é importante que se viabilize a formação crítica dos aprendizes de LI à medida que vão se apropriando da língua? Justifique.**

Absolutamente, assim como em qualquer outra disciplina, para que não se aceite as ideias impostas por aqueles que ditam as regras, mas que os sentidos e ideias possam ser negociados. Ideias e ideologias, impostas por professores, governantes, líderes espirituais e toda e qualquer autoridade que acha que detém todo o conhecimento e que o aluno/cidadão é um mero expectador passivo que deve seguir todas as suas diretrizes.

**16) Você acredita que é a partir do exercício de produzir os próprios diálogos que o aluno deixa de ser aprendiz e passa à condição de aprendiz da língua? Justifique.**

Sim. Se eles forem contextualizados em situações reais. E sendo o aluno o qual produz os diálogos, ele saberá melhor do que ninguém criá-los de acordo com seu dia-a-dia.

**17) Você tem algum outro comentário a acrescentar a esta pesquisa no que se refere ao tema abordado? Não.**

## ANEXO II

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

### **QUESTIONÁRIO SOBRE INVESTIMENTOS E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE ACADÊMICOS DA LÍNGUA INGLESA NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS**

Caros colegas,

Este questionário é a primeira parte dos estudos que estou desenvolvendo na área de *formação identitária dos acadêmicos de Língua Inglesa no Curso de Letras Português/Inglês*, que subsidiará a obtenção e análise dos dados para a minha dissertação, sob a orientação do Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

Sinta-se à vontade para responder, pois os dados coletados ficarão comigo até a defesa do trabalho, previsto para ocorrer até o final de 2017, mas eles estarão à sua disposição a qualquer momento.

Suas respostas são muito importantes para o andamento da minha pesquisa. A segunda parte integrante deste estudo constitui-se em entrevistas (individuais e coletivas, marcadas com antecedência) e já espero contar com sua valiosa contribuição.

Obrigada,

Cinthia Maria da Fontoura Messias

**\* ACADÊMICO: LUCAS RECALDE \***

**1) Por que você ingressou no curso de Letras Português/Inglês?**

- (A) Influência de amigos e familiares.
- (B) Mercado de trabalho.
- (C) Vocação para a área docente.
- (D) Outro motivo. Favor explicitar.**

Sempre gostei muito de ler, escrever e, no antigo terceiro ano do Ensino Médio, acabei interessando-me pela docência (não conseguia me ver longe de uma sala de aula). Por causa deste meu gosto pela leitura, pela escrita e também por querer ser professor, procurei Letras.

**2) Você já estudou LI antes de ingressar no curso de Letras? (Escola regular, curso de idiomas etc.).**

- (A) Sim.
- (B) Não.**

**3) Caso a resposta   pergunta anterior tenha sido afirmativa, assinale de que forma você estudou.**

- (A) Escola de idiomas.
- (B) Com familiares que já sabiam o idioma.
- (C) Sozinho (autodidata).
- (D) Outros. Como?

**4) No geral, como você avalia o seu conhecimento na LI? Justifique.**

- (A) Razoável.
- (B) Aceitável.
- (C) Intermediário.**

**(D) Avançado.**

Fiz quatro anos de curso de inglês no CNA) e, com base nisto e também na minha recente nota do TOELF, digo estar no nível intermediário: consigo ler e escrever de forma razoável; consigo conversar com nativos e assistir à filmes e séries sem legenda, porém, ainda cometo erros e também falta vocabulário a depender da situação. Eu comecei a fazer o curso de Inglês quando já estava na universidade. É pertinente lembrar, também, das aulas de LEM: Inglês, no ensino regular (da antiga quinta série aos três anos do Ensino Médio). Aulas, estas, que eu tinha me esquecido.

**5) Para você, qual o nível de importância do conhecimento gramatical em sua caminhada na LI?**

- (A) Desnecessário.
- (B) Necessário.
- (C) Relativamente importante.**
- (D) Muito importante.

**6) Como você avalia o seu conhecimento em relação à gramática?**

- (A) Razoável.
- (B) Aceitável.
- (C) Intermediário.**
- (D) Avançado.

**7) Como você avalia a sua dedicação aos estudos na Língua Inglesa?**

- (A) Insuficiente.**
- (B) Razoável.
- (C) Satisfatória.
- (D) Outros. Explique.

Acho insuficiente porque não consigo alcançar o nível que gostaria. Posso até culpar a falta de tempo, mas mesmo quando eu tinha este privilégio, o tempo extra, eu não o aproveitava.

**8) Para chegar ao atual patamar de aprendiz da LI em que se encontra, o que você fez que acredita ter permitido a aquisição/desenvolvimento/manutenção de suas habilidades linguístico-comunicativas em relação ao idioma? (Marque mais de uma alternativa, se for seu caso).**

- (A) **Ouvia músicas em inglês. Primeiro, recorria à tradução das letras; depois, aos poucos achei que não seria mais necessário por ter aumentado o meu vocabulário.**
- (B) **Assistia filmes em inglês. Primeiro, legendado em português; depois, com legendas em inglês. Por fim, sem legendas.**
- (C) **Realizava leitura de textos, artigos, jornais e revistas, ou quaisquer outros periódicos em inglês. Antes, recorria ao dicionário, mas com o passar do tempo, não foi mais necessário. Só de vez em quando recorro a ele quando aparece uma palavra ou expressão idiomática que não me recordo ou não conheço.**
- (D) Todas as oportunidades que eu tinha para interagir em inglês eu aproveitava: conversas ao telefone, cartas, bilhetes, mensagens de texto (SMS).**
- (E) Outra. Cite.

Sou tutor de língua portuguesa para estrangeiros em uma escola de idiomas online. No lugar de receber em espécie, eu troco por aulas com nativos — professores ou pessoas comuns, onde conversamos sobre banalidades ou mesmo assuntos sérios como política e etc.

**9) Qual o nível de importância dos aspectos culturais na aprendizagem de LI? Justifique.**

- (A) Indiferente.
- (B) Pouco importante.
- (C) Relativamente importante.
- (D) Muito importante.**

A língua nada mais é que um reflexo da sociedade que a utiliza. Apesar de semelhantes, o inglês britânico e americano têm suas diferenças e isto fica entendível a partir do momento em que

estudamos a cultura destes dois países. É por isso que aprender e entender sobre a cultura é importante: assimilar, por exemplo, certas expressões idiomáticas ou o modo de pensar de um povo.

**10) *Você acha que por ter um nível diferenciado de inglês dos seus colegas, sente-se um pouco discriminado ou “colocado de lado” por eles, ainda que você possa se colocar à disposição deles para crescerem juntos? Justifique sua resposta.***

(A) Sim.

(B) Não.

Nunca senti ser colocado de lado pelo o que sei e, sempre que me coloco à disposição, eles me procuram.

**11) *Qual a recordação mais antiga que você tem de sua relação com o inglês?***

Quando meu pai prometeu-me pagar um curso de inglês e, ao final, descumpriu a promessa — isto eu com uns nove ou dez anos. O curso que eu fiz e citei anteriormente eu só consegui porque ganhei bolsa graças a minha tia que lecionava espanhol lá e cedeu a bolsa que iria para meus primos para mim (visto eles não querem estudar idiomas).

**12) *Para você, qual a relevância e a significação que a LI deve ter para o aprendiz do idioma?***

A mesma com que ele trata a língua portuguesa, pois ambas têm suas histórias e suas particularidades. A língua portuguesa, por ser o idioma mãe, destaca-se e recebe mais atenção, mesmo para os usuários amplos do inglês. Não deveria ser assim. Ambas as línguas deveriam ter o mesmo status, porém, ocorre a atenção maior de uma em detrimento da outra, seja porque a língua de Camões ser considerada “mais complexa” que a língua de Shakespeare ou mesmo devido a concursos e testes de seleção de empregos.

**13) *Você acredita ser importante que o aprendiz de LI se capacite a usar a língua-alvo para realizar ações reais na interação com outros falantes-aprendizes dessa língua? Justifique.***

Sim, acredito. A primeira função de uma língua é a comunicação: entender e ser entendido pelo outro. Sinceramente, não acredito na vertente instrumental do idioma, em que a importância cai não sobre a fala, mas na forma dele ser utilizado para concursos e etc.

**14) *Em sua opinião, ser um aprendiz competente do inglês significa ter uma consciência crítica e linguística sobre que peso tem a língua que se fala? Justifique.***

Sim, significa. Gosto muito da língua inglesa, todavia, sempre me perguntei a respeito do impacto do ensino dela sobre o Brasil e o restante do mundo; a relação de poder que ela exerce — se este ensino não se enquadra no mesmo patamar do português na época da colonização, por exemplo.

**15) *Em sua opinião, é importante que se viabilize a formação crítica dos aprendizes de LI à medida que vão se apropriando da língua? Justifique.***

Sim, é importante. Como já disse anteriormente, a função primeira de qualquer idioma é entender e ser entendido pelo outro, portanto, é também o meio por onde podemos nos posicionar e expor nossas opiniões. Pensar criticamente não só auxilia no aprendizado — visto que, quanto mais nos apropriamos do idioma, mais conseguimos utilizá-lo para dizer aquilo que pensamos — como também nos coloca em uma posição além daquela “espectador-aprendiz”.

**16) *Você acredita que é a partir do exercício de produzir os próprios diálogos que o aluno deixa de ser aprendiz e passa à condição de aprendiz da língua? Justifique.***

Sim. Eu acredito que, a partir do momento em que o aluno consegue “caminhar com as próprias pernas”, ou seja, consegue pensar utilizando o novo idioma, ele começa a ser um usuário do idioma alvo.

**17) *Você tem algum outro comentário a acrescentar a esta pesquisa no que se refere ao tema abordado?***

Como ainda tenho somente a visão de um acadêmico e também como estudante que teve inglês no Ensino Médio, acho que a primeira função de um idioma é a comunicação — é daí eu afirmar o quanto importante é o aluno ser crítico a respeito daquilo que ele está a aprender. Comunicar-se vai além de regras gramaticais, além do “to be”.

### ANEXO III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

#### NARRATIVA EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA

Estimado (a) acadêmico (a):

O objetivo desta atividade é escrever uma autobiografia, ou seja, um relato de suas memórias de como foi a sua trajetória de aprendizagem e uso em relação à Língua Inglesa.

Busque recordar-se de eventos e informações sobre suas experiências de aprendizagem de línguas.

Como você se interessou pela língua?

Quais foram as experiências mais marcantes?

Você pode incluir outras informações que desejar, a fim de complementar e colaborar com esta pesquisa.

Fique à vontade para escrever quantas laudas for preciso!

Obrigada!

**\* ACADÊMICO: ANDRÉ GARCIA \***

O primeiro contato que tive com o aprendizado de língua inglesa foi no primeiro ano e meio do ensino fundamental em uma escola particular (escola Adventista, 1ª série e metade da 2ª série), até onde posso me recordar, lembro somente que tinha a matéria e que fiz parte de uma apresentação de uma música em inglês para o dia das mães.

Após esse período, fui transferido para uma escola pública municipal que frequentei durante um ano e depois para uma escola estadual (local onde ficava o antigo pólo da UEMS, em frente a minha casa) onde até a 4ª série não tive qualquer chance de aprendizado com o inglês.

A partir da 5ª série até a 8ª série (na mesma escola estadual como já citei) tive a matéria de inglês como componente do currículo, porém ao meu ver, de uma maneira bastante superficial porém ao contrário de quando estava na escola particular, me lembro de ter estudado o uso do “do” como auxiliar do verbo em perguntas, o verbo “*to have*”, “*to like*”, “*to be*”, “*to can*” (esse somente na forma afirmativa).

Não houve qualquer influência dos aprendizados de inglês durante o ensino fundamental e médio que pudessem me levar a escolher o Curso de Letras. A escolha pelo curso se deu preferência em seguir a licenciatura e ingressar no mestrado posteriormente.

Após a educação básica até o final do ano de 2012 não tive qualquer contato com aprendizagem em inglês (nesse contexto, julgo aprendizagem somente o que estudo em cursos, não levo em consideração tradução de musica ou frases em inglês). Descobri algumas bandas internacionais que cantam inglês do gênero gospel (Hillsong e Planetshakers, da Austrália e Jesus Culture, dos EUA), lia as traduções, as legendas, mas nada que pudesse me dar uma base concreta de aprendizagem em inglês.

Em 2013 iniciei o curso de Letras/inglês na UEMS e em seguida o NEL de inglês e somente a partir disso comecei a aprender inglês de fato. Frequentei três níveis do NEL (II, III e IV), e participei de um curso com carga horária de 53h/a de conversação em inglês, estudos que me possibilitaram a capacidade de poder desenvolver um diálogo em inglês com alguma autonomia, no nível intermediário talvez.

Atualmente, meu maior contato com a língua inglesa é no PIBID, observando o ensino da língua em uma escola pública estadual, no ensino médio, e também tendo a oportunidade de reger as aulas conforme conteúdo previsto na ementa. Ainda, assisto semanalmente uma série americana com áudio em inglês e legendas em português, o que considero ser bastante válido, uma vez que ao longo dos episódios posso ir associando o vocabulário com o significado, questões de sotaque vinculado com o que já tenho aprendido.

Tenho objetivos futuros de conhecer países como Nova Zelândia, Austrália, EUA, Inglaterra para aprofundar os conhecimentos na língua inglesa e por questões de turismo, e em consequência da formação, pretendo dar aulas de inglês e tenho como alvo o trabalho na rede pública de ensino.

### ANEXO III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

#### NARRATIVA EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA

Estimado (a) acadêmico (a):

O objetivo desta atividade é escrever uma autobiografia, ou seja, um relato de suas memórias de como foi a sua trajetória de aprendizagem e uso em relação à Língua Inglesa.

Busque recordar-se de eventos e informações sobre suas experiências de aprendizagem de línguas.

Como você se interessou pela língua?

Quais foram as experiências mais marcantes?

Você pode incluir outras informações que desejar, a fim de complementar e colaborar com esta pesquisa.

Fique à vontade para escrever quantas laudas for preciso!

Obrigada!

**\* ACADÊMICA: DÉBORA PITALUGA \***

Olá, *Hello, good morning; good afternoon; good night!* Foi, possivelmente, dessa maneira que iniciara o meu contato com inglês. Lembro-me apenas de *flashes* da minha infância em contato com o inglês. O mais antigo, creio que seja na primeira série ou segunda série do ensino fundamental, em que precisei comprar um livro de Inglês da editora FTD, não faço *merchandising*, mas, por ser incrível como até o nome da editora eu me lembro, sendo que isso ocorreu-me há 14 anos, aproximadamente. Então, posso afirmar que desde minha infância tenho um contato, mínimo que seja, com a língua inglesa e desde essa época gosto da língua. E sempre gostei de aprender novas palavras “na outra língua”. Após isso, lembro-me de meu irmão ouvir músicas estrangeiras, sempre algum rock internacional, e eu acompanhava-o, não nas letras, mas sempre prestando ouvindo, mesmo que não entendendo nada.

Sempre gostei de inglês, desde a educação básica tive interesse pela disciplina e, concomitantemente, por fazer curso numa escola de idiomas, me aproximei ainda mais. Meu único desejo era o de ministrar aulas e ser capaz de ouvir músicas e filmes em língua inglesa, sem necessidade de legendas.

Com 11 anos minha mãe fez-me escolher entre duas aulas, ou piano ou língua inglesa e, optei por fazer aulas de língua inglesa num centro de línguas ao lado de casa, o curso duraria 6 anos e 6 meses. Foi desse modo que comecei a ter um contato grande com o idioma. Lembro-me que, diferentemente das disciplinas do colégio e da universidade, nunca fui de estudar inglês; ouvia músicas, via filmes legendados, mas nunca sentava na cadeira, com o livro do curso em mãos para estudar a gramática, a fala; apenas quando precisava fazer *homeworks*; como aprendi? Tentava falar ao máximo na sala de aula e prestava atenção na explicação gramatical da *teacher*. Durante as aulas, além de tentar sempre falar, havia brincadeiras para praticarmos conversação. Apesar de contraditório e ouvir que era (é) um problema o método utilizado, muitos *listen and repeat*, gostava de realizar as atividades em sala e me sentia bem, com facilidade para aprender. Durante esses 6 anos e 6 meses nunca pensei em parar, sempre quis mais. Foi quando, terminando o ensino médio e cursando um



outro curso acadêmico percebi que não queria aquele curso; tranquei o curso e decidi que faria Letras, justamente por abarcar a língua inglesa no currículo, por isso “Letras Com Habilitação Em Português E Inglês”. E, por querer ministrar aulas de língua inglesa, decidi cursar Letras.

E, durante o percurso acadêmico tive contato com textos acadêmicos em inglês, professores de outras universidades no exterior, como Pennycook, e até mesmo meu trabalho de conclusão de curso só é possível realizá-lo por ter adquirido a língua inglesa. Essa é minha história com a língua inglesa.

### ANEXO III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

#### NARRATIVA EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA

Estimado (a) acadêmico (a):

O objetivo desta atividade é escrever uma autobiografia, ou seja, um relato de suas memórias de como foi a sua trajetória de aprendizagem e uso em relação à Língua Inglesa.

Busque recordar-se de eventos e informações sobre suas experiências de aprendizagem de línguas.

Como você se interessou pela língua?

Quais foram as experiências mais marcantes?

Você pode incluir outras informações que desejar, a fim de complementar e colaborar com esta pesquisa.

Fique à vontade para escrever quantas laudas for preciso!

Obrigada!

**\* ACADÊMICA: ESTHER QUEIROZ \***

As minhas memórias ajudaram a formar quem eu sou e achar minha missão como ser humano, e em certo momento da minha vida percebi que no meio educacional poderia cumpri-la de maneira mais abrangente, por isso optei pelo curso de Letras.

Mesmo assim, não tenho muitas lembranças do meu contato com a língua inglesa quando era criança, minha primeira lembrança e experiência foi quando eu estava na quinta série quando alguns missionários foram visitar minha escola realizando gincanas para ensinar a bíblia, me lembro que fiquei na equipe verde e a primeira palavra que aprendi em inglês foi “green”; naquele momento senti como se um novo mundo tivesse surgido, parecia que os grandes artistas dos filmes de televisão estavam na minha frente, e isso foi muito marcante para mim como criança, parecia que eu estava vivendo de fato todas as fantasias de criança.

O contato com outras pessoas de outra parte do planeta me fez sonhar um pouco mais para conhecer outros lugares e pessoas, porém naquele momento ainda não tinha caído a minha ficha de que eu precisava aprender uma nova língua para conhecer esses novos lugares e pessoas, mesmo com essa experiência, para mim o inglês ainda continuava sendo uma matéria entediante e cheia de regras com uma professora que eu não gostava.

Meu contato se limitou ao ensino regular, até que meu pai criou um curso de inglês pela convenção batista de Mato Grosso do Sul, foram três meses de curso desafiadores e por mais diferente que fosse da escola, ali ainda não foi o suficiente para que gostasse da língua, continuava a patinar por esta disciplina na escola quase reprovando no primeiro ano do ensino médio, até coleei de um amigo para não reprovar.

Tudo mudou quando comecei a dançar, e me envolver com a cultura hip hop, queria entender mais sobre ela. Nesta época deixei de jogar basquete pelo time da escola que estudava e resolvi levar a sério um curso de inglês. Comecei a estudar numa turma piloto que foi criada na Igreja que eu frequentava (Igreja Batista em Vila Célia), vale destacar que quem criou essa turma foi meu pai, vejo ele como pessoa importantíssima nesse meu processo e contato com a língua inglesa, ele sempre incentivou eu e minhas irmãs e estudarmos uma língua estrangeira. E diferente da última experiência, o curso vingou e passei a estudar com

muita vontade, algo além de saber falar o inglês me motivava e a língua era minha barreira para alcançar meus objetivos, precisava ultrapassá-la. Neste momento o estudo começou a fazer mais sentido.

Não me lembro exatamente quanto tempo durou a turma, sei que fui a única sobrevivente da turma e quando me vi sozinha na sala de aula também resolvi parar, porém continuei meus estudos de forma autodidata, e esta foi uma fase que cresci muito pois estudei a fundo sobre as coisas que mais interessavam, foi quando houve um clique e me vi falando e entendendo de forma natural a língua, sem muito esforço.

Aos 20 anos, comecei a ensinar numa turma de adolescentes na igreja, e dois anos depois resolvi entrar no curso de letras, pois havia me encantado pelo ensino.

Eu tinha sonhos antes de entrar na faculdade. Os que permaneceram foram: ter minha própria escola de idiomas e centro cultural; conhecer e viver a cultura HipHop mundialmente. Mas também tive sonhos que não permaneceram: ser uma cantora profissional internacionalmente reconhecida (Heheheh), não que eu tenha dispensado a carreira artística, apenas diminuí o alcance e apenas faço como *hobby*.

### ANEXO III

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTU SENSU EM LETRAS  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM: LÍNGUA E LITERATURA  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

#### NARRATIVA EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA

Estimado (a) acadêmico (a):

O objetivo desta atividade é escrever uma autobiografia, ou seja, um relato de suas memórias de como foi a sua trajetória de aprendizagem e uso em relação à Língua Inglesa.

Busque recordar-se de eventos e informações sobre suas experiências de aprendizagem de línguas.

Como você se interessou pela língua?

Quais foram as experiências mais marcantes?

Você pode incluir outras informações que desejar, a fim de complementar e colaborar com esta pesquisa.

Fique à vontade para escrever quantas laudas for preciso!

Obrigada!

#### \* ACADÊMICO: LUCAS RECALDE \*

O meu primeiro contato com a língua inglesa deu-se com uns oito ou nove anos, quando ganhei meu primeiro videogame, um *Mega Drive III*, da SEGA. Junto com ele vinha uma fita com mais de cem jogos, todos com instruções em língua inglesa. Depois, minha mãe deu-me de presente um Super Nintendo, que vinha acompanhado por duas fitas: *Star Wars* e *Super Mário World*. No primeiro jogo era necessário saber, ao menos, o básico da língua inglesa para acompanhar a história, enquanto que o segundo, novamente, só dava instruções no idioma.

O interesse pelo idioma, no entanto, cresceu mesmo quando ganhei a fita *The Legend of Zelda: A Link to the Past*. Ambientado em um mundo fictício, o jogador comandava o protagonista Link em sua jornada para resgatar a princesa *Zelda* e, logo depois, salvar a todos de um terrível feiticeiro. Junto com a fita vinha um manual com instruções e a história do jogo. Por se tratar de um game do tipo RPG (*Role-playing Game*), onde o jogador, literalmente, interpreta as ações dos personagens, saber inglês fazia-se necessário devido à necessidade de seguir as instruções e também por causa das diversas formas de realizar as ações dentro dele. Como ainda não havia tido aulas, recebia a ajuda de um vizinho, que já estudava o idioma na escola.

Ao passar para antiga quinta série do Ensino Fundamental, começo a ter aulas de inglês na escola. Não tinha dificuldades porque já possuía um bom vocabulário graças aos meus jogos eletrônicos (e o esforço que eu fazia para entendê-los). É neste mesmo ano que ganho a segunda geração do Super Nintendo, o Nintendo 64. Novamente com duas fitas, o *Aero Fighter Assault* e o *Mário 64*. No primeiro jogo o jogador era um piloto de caça e deveria eliminar os inimigos pré-determinados, passados a ele no início de cada missão; o segundo o jogador controla o mascote Mário em sua jornada para salvar a princesa Peach.

Saindo um pouco do mundo dos jogos eletrônicos, outra forma com o qual tive contato com a língua inglesa foi por meio das antigas fitas VHS: como nem todos os filmes eram dublados, especialmente os da saga *Star Wars*, a minha única opção era assisti-los legendados

— o que auxiliou não somente com minha leitura como, do mesmo modo, comecei a treinar meu ouvido.

O primeiro contato que tive com um curso de inglês sem ser aquele oferecido no ensino regular foi em uma promoção da escola Wizard, recém-aberta e próxima da minha casa: o aluno realizava um cadastro e ganhava, na hora, uma semana de curso. Foi onde me encantei, porém, minha família ainda não tinha condições de pagar, então acabei somente na vontade. Depois, fui ter contato mais profundo com o idioma quando entro para o curso de Letras da Universidade Católica Dom Bosco. É onde, também, tenho a oportunidade de fazer um curso completo na escola CNA. Como, também, gostava muito de escrever, em um primeiro momento, tentei uma vaga no curso de Jornalismo, todavia, não consegui, acabando meio frustrado por causa do insucesso. Foi daí que me lembrei da língua inglesa: imediatamente me inscrevi no vestibular da Universidade Católica Dom Bosco onde consegui a vaga e permaneci até mudar para a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Antes do curso, eu tinha o sonho de ser um grande escritor e, depois, juntou-se a ele a vontade de lecionar o idioma e, do mesmo modo, viajar para os Estados Unidos, Canadá ou Inglaterra.

É plausível destacar que, como também sou professor de língua portuguesa para estrangeiros no website *iTalki*, a língua inglesa faz-se importante a depender do nível de conhecimento do aluno; um caso de destaque ocorreu com um aluno sul-coreano, aprendiz de português a apenas poucas semanas, onde a aula foi mais em inglês do que em português.

## **ANEXO IV**

### **ENTREVISTA**

**\* ACADÊMICO: ANDRÉ GARCIA \***

**1) Como é que você entende que seja a identidade de um aprendiz de línguas (particularmente a LI)?**

Acredito que seja uma identidade em constante processo de negociação com as identidades de outros aprendizes e com a dos professores assim como com as questões de identidade que a língua-alvo possa oferecer. Na minha experiência de aprendizado de Inglês, eu me sentia e me sinto em constante movimentação de identidade com a língua-alvo, pois ainda estou adquirindo a língua e entendo que essa identidade sempre estará em movimentação, não acredito que um dia ela se estabilizará.

**2) Para você, como é ou deveria ser a identidade de um professor de línguas (particularmente a LI)?**

Não tenho como falar que é, mas deveria ser uma identidade sempre disposta a estabelecer conexões e negociações com outras identidades, seja com as identidades dos alunos ou com outras questões culturais ou linguísticas que se apresentem.

**3) Até que ponto os investimentos que você se empenhou foram eficientes para aprender a LI?**

Proporcionalmente ao tempo de duração dos investimentos, eles se caracterizaram como 100% eficientes, consegui atingir os objetivos de aprender conforme o tempo de cada investimento.

**4) Como o PIBID o ajudou na construção da sua identidade como professor de LI?**

Foi uma ferramenta de fortalecimento, de consolidação da identidade docente, pois já havia a intenção de ser docente de LI desde o ingresso na graduação, então o PIBID serviu para reafirmação da intenção e da identidade em construção por meio da graduação.

**5) Como você se imagina após a conclusão do Curso de Letras?**

Eu já concluí e no momento só estou fazendo eventuais substituições em aulas de Língua Inglesa ou Portuguesa, porém estou estudando para e participando de um processo de seleção de mestrado na universidade onde me formei.

**6) Algo mais a declarar?**

Não.

## ANEXO IV

### ENTREVISTA

\* ACADÊMICA: DÉBORA PITALUGA \*

**1) Como é que você entende que seja a identidade de um aprendiz de línguas (particularmente a LI)?**

Na minha opinião, ele tem que ter uma curiosidade, porque não adianta nada você querer aprender uma língua se você não tem interesse por ela. Então, você tem que ter curiosidade em saber cada vez mais a língua, progredir nela. Se empenhar, reservar um tempo para o aprendizado daquela língua, ter disponibilidade para o estudo da mesma.

**2) Para você, como é ou deveria ser a identidade de um professor de línguas (particularmente a LI)?**

Partindo do princípio que o professor continua estudando, primeiro que ele deve continuar com essa curiosidade de quando ele era estudante. Segundo que ele deve sempre buscar novos conhecimentos, porque a língua não é estática, a gente sabe que ela sofre variações, novas palavras surgem. Então ele sempre deve procurar aprender, procurar conhecimento, e trazer o aluno para a língua, no sentido de chamar a atenção dele, mesmo que ele já tenha essa curiosidade. Aí ele deve sempre incentivar o aprendizado do aluno.

**3) Até que ponto os investimentos que você se empenhou foram eficientes para aprender a LI?**

Creio que eles foram suficientes à medida no que eu me empenhei, eu consegui aprender. A partir do momento em que eu deixei de me empenhar o suficiente, ou o bastante, eu vi que o meu aprendizado parou também.

**4) Você pode discorrer melhor sobre a seguinte afirmação sua, na sua narrativa: “sempre gostei de inglês”. Você pode explicar e exemplificar melhor?**

Sim, eu sempre tive curiosidade pela língua inglesa. No colégio, a disciplina Inglês era sempre a que eu estudava mais, a que me chamava mais a atenção. Se eu tinha uma prova de Matemática amanhã, no dia seguinte a de Inglês, eu sempre ia para a de Inglês primeiro, depois para a de Matemática.

**5) Você pode discorrer melhor sobre a seguinte afirmação sua, na sua narrativa: “E sempre gostei de aprender novas palavras ‘na outra língua’.**

Eu sempre tive interesse pela língua, como disse. Por exemplo, se eu estou lendo um texto em Inglês e eu vejo uma palavra que eu não conheço, ao invés de eu passar e tentar entender o contexto do texto, eu sempre procurei aprender a palavra que eu desconhecia. Nas músicas eu sempre procurava novas palavras ou novos vocabulários na língua.

**6) Como você se imagina após a conclusão do Curso de Letras?**

Eu me imagino continuando estudando, progredindo, tentar um Mestrado, sempre tendo a Língua Inglesa na minha bagagem. Meu interesse é na área da Literatura, então vou procurar algo que eu consiga trazer o Inglês para a Literatura e culminar na união da Literatura no geral e utilizando a Língua Inglesa. Ainda não está decidido ainda, mas será na área da tradução, principalmente de uma obra.

**7) Como você foi parar no CCAA?**

Porque eu simplesmente morava do lado dessa escola de idiomas, do CCAA, então eu fui para lá. Fiz o curso completo, e demorou 6 anos e meio.

**8) Como foi o início do curso pra você?**

Pra mim foi tranquilo, porque como eu disse, quando eu comecei eu estava no 7º ou 8º ano do ensino fundamental, então como eu sempre tive curiosidade pela Língua Inglesa, quando eu entrei no curso de Inglês pra mim foi tranquilo, porque eu já tinha uma base do que eu já aprendi no ensino regular.

**9) Algo mais a declarar?**

Não.



## ANEXO IV

### ENTREVISTA

**\* ACADÊMICA: ESTHER QUEIROZ \***

**1) Como é que você entende que seja a identidade de um aprendiz de línguas (particularmente a LI)?**

Bem, eu acredito que a possibilidade de mudança na identidade de uma pessoa que aprende uma segunda língua é ampliada, porque através dessa experiência pessoal de aprendizado, novas experiências sociais se abrem, são viabilizadas, e essas experiências vão permitir que novos sentimentos, novos pensamentos, novos comportamentos, possam ser entendidos, assimilados, por essa pessoa que está aprendendo essa língua. Consequentemente, essas coisas vão moldar a identidade dessa pessoa. Partindo dessa ideia, eu penso como a Língua Inglesa e a cultura que ela carrega pode me moldar de uma maneira particular. Ou seja, ela vai me moldar de uma maneira que só ela pode, que essa mudança só seja possível depois do contato com essa língua específica. Eu vou falar da minha experiência. Só que é uma questão bem ampla, porque as minhas experiências com essa nova cultura que eu tenho foram influenciadas por questões anteriores ao meu aprendizado. No meu caso, o que me fez estudar ainda mais o Inglês foi a cultura *hip hop*. Depois desse aprendizado e o contato com essa cultura, os valores me afetaram profundamente. Ou seja, os motivos que uma pessoa aprendeu Inglês foram diferentes e isso influenciou outras questões, diferentes das que eu tive, e provavelmente as experiências sociais que essa pessoa teve foram diferentes. Como eu fui moldada pela cultura *hip hop*? Por exemplo: antes eu não me preocupava muito com assuntos como o preconceito. Eu me preocupava, me indignava, mas eu não tinha a capacidade de reagir, de me posicionar e de fazer algo em relação a isso. Hoje, eu já me comporto de maneira diferente, eu gosto de trazer uma consciência para as pessoas, de maneira bem branda, eu não me calo mais diante de certas situações preconceituosas, eu gosto de deixar bem claro que certas coisas são erradas, não podem ser ditas e nem feitas. E foi o *hip hop* que me trouxe essa veia mais ativista, de lutar por algo que eu acredito. Ou seja, meu comportamento foi moldado e faz parte da minha identidade hoje. Aí eu me pergunto se será que existem aspectos linguísticos da própria gramática da língua que vão influenciar todo o aprendiz da Língua Inglesa? Talvez tenha, mas hoje eu não sou capaz de identificar o que muda na identidade do aprendiz em relação a esse aspecto linguístico.

**2) Para você, como é ou deveria ser a identidade de um professor de línguas (particularmente a LI)?**

É possível, na verdade, que exista um padrão identitário de uma profissão? Sabe, ou de uma atividade, e refletindo aqui com meus botões eu acredito que não, e que na verdade existem, assim, normas, coisas que devem ser feitas por esse profissional, por esse professor de inglês, como pesquisa. Eu acho que quando se trata de identidade está muito além de se ter deveres, na verdade. Porque se for pensar na minha própria história, dos vários professores de inglês que eu tive, cada um tem a sua particularidade, a sua personalidade, o seu comportamento, os seus pensamentos, as suas crenças, e todos foram excelentes professores ao meu ver. Então, a identidade de um professor deve ser a dele mesmo. Não sei se é possível ter um padrão identitário, então eu não posso falar se tem mesmo.

**3) Até que ponto os investimentos que você se empenhou foram eficientes para aprender a LI?**

Eu acredito que cada ferramenta que eu utilizei foi de extrema eficiência, cada uma delas compôs o todo. Porque eu não acredito que existe uma única maneira de se aprender. Então pra mim foi muito válido o curso que eu fiz o curso na Igreja, as entrevistas que eu assisti, os livros que eu li, os contatos que eu tive, os filmes que eu assisti. Ou seja, tudo junto serviu de alguma forma pra me colocar no nível de Inglês que hoje eu tenho. Também a faculdade, as gramáticas que eu li. Então eu acredito que no todo cada um deles foi eficiente na sua particularidade, porque até hoje eu utilizo dessas mesmas ferramentas para estudar. Se às vezes a gente não tem muito com quem praticar o Inglês, eu direto eu me vejo assistindo filme, séries, documentários, para poder manter o meu nível de compreensão. Também a leitura, e agora eu ainda estudo sobre a cultura *hip hop*, só que hoje eu tenho um entendimento mais profundo que vão falar mais sobre isso, com vocabulário mais pesado, leio livros e não só artigos.

**4) Você declarou que seu nível linguístico deu-se, principalmente, graças aos missionários norte-americanos que vieram para o Brasil. Você pode explicar como era o seu papel como “tradutora” e/ou “intérprete” junto àqueles missionários? Você usava dicionários ou fazia mímica (gestos)?**

De fato, esse contato que eu tive com os missionários me ajudou muito no meu desenvolvimento linguístico. E na verdade eu tive três contatos com esses missionários, apesar de que não eram sempre os mesmos grupos, mas algumas pessoas se repetiam. Eu fui participar como intérprete no segundo contato que eu tive com eles. Eles vieram na primeira vez pra fazer um trabalho lá na igreja, e quando eles voltaram pra fazer o mesmo trabalho, só que com outras pessoas, eles entraram em contato com o pessoal da minha igreja e convidaram a gente pra trabalhar com eles como intérprete e chamaram jovens de outras igrejas que também falavam inglês. Na verdade, esse papel como tradutora era assim: eles dividiam as crianças que estavam ali no projeto em vários grupos. Algumas crianças iriam aprender a fazer o chute, arremessar a bola na cesta, outras crianças iriam aprender a bater a bola, assim, das várias habilidades que são necessárias para o basquete. E tinha um grupo também que contava histórias para as crianças, e aí eu fiquei bem na parte prática mesmo. Eu fiquei com um rapaz chamado Max e ele ensinava as crianças a arremessar a bola e eu tinha que explicar para as crianças o que elas tinham que fazer. Ele falava assim: “*flexes your knees*”, e eu falava “flexiona os joelhos”, e tal, ele ia dando o passo a passo como o corpo deveria estar posicionado e o movimento do corpo, e aí eu traduzia isso para as crianças, e depois elas iam fazendo, primeiro sem a bola, depois elas formavam uma fila e faziam com a bola e iam arremessando. E era esse o meu papel, eu ficava mais nesse grupo. Tinha um outro grupo de um joguinho e era praticamente você dar as instruções de como essa atividade ia acontecer. Não era necessário a utilização de dicionário e nem mímica porque tinha o gesto do próprio jogo mesmo. Pra mim foi muito fácil porque eu já joguei basquete desde a 4ª série, então eu sabia já muito da técnica de como jogar basquete, então pra mim foi mais fácil. Se eu não tivesse entendendo do que eles estivessem falando não tinha problema porque como eu já sabia jogar, então era esse o meu papel: dar as instruções para as crianças.

**5) Como esses missionários foram parar na Igreja do seu pai?**

A Igreja que nós frequentamos faz parte de uma denominação que existe uma convenção que tem registrado o contato, o endereço de todas essas igrejas batistas. Essa convenção tem uma presidência, uma secretaria, um espaço físico também. Acredito que esses missionários foram a uma dessas convenções, tiveram acesso à lista de igrejas e uma das igrejas que eles ligaram para ver se a igreja tinha disponibilidade para receber esse trabalho foi a igreja que nós

frequentamos. Eles fizeram a divulgação. Não lembro com quem eles falaram, mas foi fácil fazer lá na nossa igreja porque nós tínhamos um projeto de futsal com alguns meninos próximos da comunidade da igreja, então nós divulgamos tanto em escolas públicas quanto particulares. Depois passamos o dia com os meninos para que eles conhecessem o projeto, e depois apresentamos os missionários para eles. Então foi mais ou menos que isso aconteceu.

**6) Quanto tempo os missionários norte-americanos ficaram na Igreja com vocês?**

Como eu disse na pergunta número 4, eu tive três contatos com eles. No caso deles ficarem no primeiro contato que eles foram na minha igreja mesmo, foi um dia que eles ficaram conosco para a divulgação nas escolas. Depois eles ensinaram as crianças a jogar basquete, as dancinhas. No segundo contato, foi quando eles me convidaram para ser intérprete. Não lembro quanto tempo exatamente nós ficamos, mas acho que foram dois ou três dias, porque nós fizemos o trabalho em três igrejas e depois nós fomos para Terenos. E pensando em todo o trabalho desse projeto que a gente passou na escola, eu não lembro se foram três ou quatro escolas, por causa de toda a logística que envolveu como levar as bolas, as cestas, etc. É, foi isso.

**7) À época que eles chegaram você pode afirmar que seu nível era “iniciante” e que após o contato com eles seu nível “subiu” para o avançado, ou, pelo menos, para o intermediário?**

Não logo após esse contato, mas o contato com eles me motivou muito a buscar e a estudar, a buscar o conhecimento. E aí sim, ele foi uma mola propulsora para eu alcançar o nível avançado e o intermediário. Fora as outras motivações que eu já tinha. Mas na primeira vez que eu tive contato com eles era muito iniciante, eu mal conseguia entender uma frase inteira, completa, e os conectivos, assim, mas de alguma forma eu entendia o todo. Aí então depois dessa primeira vez eu fiz uma amizade muito boa com duas meninas que participaram com a gente, a Courtney e a Vivian, até hoje eu tenho contato com elas de alguma forma. Foi através delas que eu conheci o *Facebook*, pois eu só mexia no *Orkut*. E aí elas me falaram do *Facebook* e eu fiz uma conta e começamos a conversar on-line. E foi aí que eu quis entender mais, eu quis conversar mais com essas meninas. Então isso me motivou a estudar mais para poder continuar a manter o contato, enfim. E na segunda vez que tive o contato com eles como intérprete, eu já posso dizer que estava no nível intermediário, eu já entendia bem mais, apesar de em alguns momentos eu travava. Teve uma vez que quando eu estava traduzindo foi frustrante, porque teve um momento que eu não consegui entender nada do que eles estavam falando e fiquei bem mal. Por um tempo eu fiquei só olhando, só ouvindo as outras pessoas traduzirem. E depois eu pensei “não Esther, para com isso, vamos lá”. Aí eu voltei. Porque é normal algumas vezes a gente não conseguir entender. Mas eu achei que estava meio que atrapalhando, sabe? Então teve esse momento e pensei que isso não podia mais acontecer, principalmente por causa do papel que eu tô cumprindo aqui, que é de passar a mensagem que o cara quer passar. Então não pode ter atrito com ele, mas eu superei. O cara tinha um sotaque bem engraçado também, mas não sei se foi só por isso, acredito que não, acho que vários fatores me levaram a um não-entendimento naqueles momentos. E depois a gente conversando, e com as crianças de novo, e aí ele começou a traduzir e a brincar comigo, perguntando se eu tava entendendo e traduzindo certo... Mas aquilo ficou na minha cabeça. E aí eu pensei que na próxima oportunidade que eu tivesse de fazer isso, de estar com alguém, e de ter um trabalho como esse, eu não podia vacilar dessa forma. Então isso me incentivou muito a estudar também, entende? Então não foi o momento em si que fez o meu nível subir não. O momento me incentivou sim, mas depois eu estudei pra poder alcançar novos níveis, entende? Assim, claro, essa imersão afeta de uma maneira, principalmente no entendimento, porque quando você tem três dias, quatro dias de imersão com os caras falando só em inglês,

o seu nível de entendimento dá uma subida sim, entende. Mas aí você tem que se manter, estudando, porque senão você daqui a pouco você volta naquela estaca que você estava.

#### **8) No quê a cultura *hip hop* te ajudou a melhorar o seu Inglês?**

Assim como o meu contato com os missionários, a cultura *hip hop* funcionou como um motivador. Eu queria entender mais a cultura e eu precisava estudar. Eu assistia entrevistas com pessoas que foram importantes para aquela cultura, e aí eu queria assistir, por mais que eu não conseguisse entender tudo, eu queria ficar ali pra captar mais um pouco. Então ao invés de eu estudar o livro do meu curso de inglês, preencher as lacunas dos áudios que eu tinha que ouvir, eu preferia ficar assistindo e lendo entrevistas, aí eu ia aprendendo. Então esse era o meu treino, assim como eu aprenderia como se estivesse estudando com outra coisa. Obviamente, como eu aprendi muito com entrevistas, ouvindo pessoas, e juntando com filmes e séries que eu aprendi mesmo, o inglês que eu aprendi, que eu comecei a falar, quando deu aquele *click* em mim, quando eu tive aquele momento de *caraca*, agora eu tô entendendo, o que é isso? E eu acho que eu consigo falar também que o meu inglês não era aquele inglês mais polido, não era aquele inglês correto da gramática, entende? Depois que eu entrei na faculdade que eu comecei a me policiar melhor nas regras gramaticais. Mas quando eu entrei na faculdade eu falava inglês, me comunicava, e pra mim era isso que importava. Mas gramaticalmente falando eu era muito fraca. Então, assim, a cultura *hip hop* me ajudou como motivadora pra continuar os meus estudos.

#### **9) Como você se imagina após a conclusão do Curso de Letras?**

Eu me imagino buscando mais conhecimentos, pra eu poder ser a melhor profissional, e eu gostaria muito de viajar para outros lugares, outros países, outras cidades que levam a sério o ensino da língua, e fazem diferença na vida dos estudantes. Eu não quero ser só mais uma professora que vai se contentar com o sistema que a gente tem, e vai acabar com o tempo se desiludido e entrando no comodismo, sabe? Hoje eu tô bem empolgada com essa ideia. Mas eu ouço outros profissionais falando que essa empolgação passa, o que é triste de ouvir, mas isso é real, aconteceu mesmo com outras pessoas, com vários outros professores. Eles falam que essa empolgação vai diminuir quando eu entrar na escola. Então eu quero manter essa empolgação, esse amor, essa chama pela educação acesa, pelos alunos, então eu preciso entrar em contato com outros profissionais, com outros sistemas que têm isso bem inflamado, bem aceso, pra eu manter isso no meu coração aceso. Então com certeza eu quero lecionar. Esse processo de estágio que estou passando agora mostra que não é fácil, de maneira alguma, e eu pude ver que na escola às vezes há falta de recursos, mas isso não me desanima, isso na verdade me faz querer romper mesmo, chegar e quebrar tudo, sabe? Falar assim, se não tem recursos, a gente faz os recursos. Eu sempre fui meio assim, dona de querer fazer alguma coisa quando dizem que elas não são possíveis de serem feitas. Então eu me imagino dando aula e estudando, manter meus estudos, viajando bastante. E se Deus quiser, proporcionar essas experiências para os meus alunos.

#### **10) Algo mais a declarar?**

Não.

## ANEXO IV

### ENTREVISTA

\* **ACADÊMICO: LUCAS RECALDE** \*

**1) Como é que você entende que seja a identidade de um aprendiz de línguas (particularmente a LI)?**

Bem, eu entendo que é aquele aluno que se interessa, porque pra mim são dois níveis de inglês: um deles é aquele que a gente aprende na escola, o Inglês instrumental, aquele que é só pra se virar, pra passar de ano. E o segundo, que é o meu caso, que eu sempre quis, que eu tento assistir filme no original em Inglês, ou mesmo jogar, poder conversar, tudo em inglês. Eu entendo que esse aluno que é o que vai atrás, ele busca isso. Então ele busca inúmeros meios, seja dicionário, seja gramática, internet, escola de idiomas, eu entendo isso. A identidade do aprendiz de idiomas, de Inglês, ou de qualquer outra língua, é se comunicar.

**2) Para você, como é ou deveria ser a identidade de um professor de línguas (particularmente a LI)?**

O professor de línguas, em primeiro lugar, tem que gostar da língua e da cultura que ele se dispôs a ensinar. Lógico, ele não precisa saber tudo. Mas ele precisa saber o porquê das expressões, por exemplo. Às vezes ele explicando o porquê das coisas, algumas minúcias e curiosidades, ir um pouquinho mais a fundo dos temas, fica mais fácil o aluno aprender.

**3) Até que ponto os investimentos que você se empenhou foram eficientes para aprender a LI?**

Olha, no meu pensar, eu cheguei até o avançado. Eu sempre fui meio cara de pau. Eu tenho uma tia que dava aula de Espanhol em outra escola e de tanto que eu pedi, nem que fosse com troca de trabalho, consegui uma bolsa, graças a Deus e a ela também. A partir daí eu fui buscando conhecimento na escola e na internet. Por isso que acabei no *iTalki*, que é um curso de Inglês on-line, porque eu queria ser aluno, e depois ser professor, e aí eu vi que podia chegar ao ponto de saber explicar o que é determinada palavra, sem necessariamente precisar de dicionário para saber o significado real.

**4) Como era o seu desempenho nos *games* que precisavam de conhecimento do inglês à medida em que você ia se apropriando mais do idioma? Você pode dizer que já “pensava em inglês”?**

Não, eu pensava em português, porque eu ficava com o dicionário e aos poucos eu ia traduzindo. Lógico, com o tempo você acaba decorando, não aprendendo, aí eu decorava algumas expressões dos personagens e tudo mais. Por exemplo, o jogo que mais me ajudou com o inglês foi o *The Legend of Zelda: link of the past*, pra Super Nintendo. Foi o meu primeiro e único jogo original... Ele vinha com duas opções: ou japonês ou inglês. E o inglês era mais fácil pra mim... Então você tinha que saber, você tinha que entender as *questions*, senão você não conseguia passar de fase. E o manual vinha todo em Inglês, então eu decorava, não era um pensar em inglês como eu vejo hoje, era decoreba mesmo.

**6) Como você se imagina após a conclusão do Curso de Letras?**

Olha, eu sinceramente, espero buscar o Mestrado, só que na área de quadrinhos, de incentivo à leitura por esse meio, porque já trabalhava com isso na universidade. E também assumindo uma sala de aula, porque já tentei trabalhar como assistente administrativo e não gostei,

porque não gosto de trabalhar com números. O que eu quero é ser professor de inglês porque gosto do idioma, para poder assistir sem legenda e com áudio original.

**7) Algo mais a declarar?**

Se você não sabe Inglês ou Espanhol hoje em dia, o mercado de trabalho está difícil, você precisa saber um segundo idioma. Esses dias eu achei Machado de Assis e Graciliano Ramos em Inglês e achei fascinante a leitura de um livro que é original em Português em outro idioma.

## ANEXO V

### QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA LÍNGUAS (CEFR)

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

É uma forma de descrever quão bem você fala e entende uma língua estrangeira, que divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões:

<b>A – BÁSICO</b>	
<b>A1</b> <b>Iniciante</b>	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.
<b>A2</b> <b>Básico</b>	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
<b>B – INDEPENDENTE</b>	
<b>B1</b> <b>Intermediário</b>	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto
<b>B2</b> <b>Usuário</b> <b>Independente</b>	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

<b>C – PROFICIENTE</b>	
<b>C1</b> <b>Proficiência</b> <b>operativa</b> <b>eficaz</b>	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
<b>C2</b> <b>Domínio</b> <b>Pleno</b>	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.

Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em 21 de abril de 2017.