

INVESTIMENTOS E COMUNIDADES IMAGINADAS NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE UMA FUTURA PROFESSORA DE INGLÊS

João Fábio Sanches Silva*

Resumo: O interesse por questões relativas à construção identitária surge na literatura internacional e nacional como uma crescente área de investigação, com um número cada vez maior de estudos que optam por uma abordagem pós-estruturalista ao formular o conceito de identidade no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nessa perspectiva, o presente texto traz resultados de um estudo qualitativo que teve por objetivo compreender a relação entre os investimentos e as comunidades de prática de uma aluna-professora no seu curso de graduação em Letras Português/Inglês e nas práticas da língua inglesa, e seus impactos na construção da sua identidade. Os dados foram gerados por meio de um questionário aberto, narrativa escrita e entrevista semiestruturada, no ano acadêmico de 2011. Os resultados sugerem que os investimentos realizados pela referida participante nas práticas da língua inglesa reforçaram um profundo senso identitário, permitindo que ela exercitasse sua agência na busca por oportunidades de prática na língua. A participante também demonstrou sua relação com diferentes comunidades de prática, fossem estas reais ou imaginadas, envolvendo tanto participação e não-participação, sugerindo que sua identidade em construção fosse entendida na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real.

Palavras-Chave: Identidade. Investimento. Comunidades imaginadas.

Abstract: The interest for issues related to the construction of identity arises in the international literature as an emerging area of investigation. An increasing number of studies adopt the poststructuralist approach to formulate the concept of identity in foreign language teaching and learning contexts. Under this framework, the present paper reports on the findings of a qualitative study which aimed at understanding the relationship between the investment and the communities of practice of a student-teacher in a Letras undergraduate program, and in the practices of English, and the possible impacts in the construction of her identity. Data were generated by means of an open-ended questionnaire, written narrative and semi-structured interview, in the academic year of 2011. The findings suggest that the investments of the participant in the English practices highlighted a profound sense of self as she exercised her agency in seeking to find opportunities to practice the language. The participant also showed that her relation to communities of practice, whether real or imagined, involved both participation and non-participation, and that her identity in construction should be understood in the combination of the conflict of interest between the desired and the real.

Keywords: Identity. Investment. Imagined communities.

* Professor Doutor do Mestrado Acadêmico em Letras e do Curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil, joaofabio@uems.br

Introdução

O interesse por questões relacionadas a construções identitárias emerge na literatura internacional e nacional como uma crescente e significativa área de investigação. Segundo Block (2007, p. 27, tradução nossa), “identidades são processos construtórios de longa duração, em que indivíduos negociam novas posições subjetivas, moldam e são moldados por suas próprias histórias sociais”. Block ainda alega que o estudo do conceito de identidade tornou-se uma importante área de investigação, uma vez que as referências que as pessoas têm, de algum modo, se deslocaram, e as razões para isso parecem estar relacionadas a novas posições subjetivas adotadas em diferentes classes sociais, gêneros e raças (BLOCK, 2007). Identidade também se refere ao que Butler (2004) chama de *normas de reconhecimento* (p. 31), ou seja, normas que permitem a um indivíduo ser inteligível a outros, para que estes possam reconhecer nessa pessoa uma identidade particular. Entretanto, existem desiguais relações de poder para lidar, como, por exemplo, capitais econômicos, culturais e sociais que podem facilitar ou restringir os processos de interação com outros sujeitos em diferentes comunidades de prática onde os indivíduos desejam se engajar.

Desse modo, procurar uma definição para identidade tornou-se uma tarefa complexa. Razões para isso estão provavelmente relacionadas a diferenças entre orientações teóricas e tradições de pesquisa, que podem levar a diferentes formas de compreender o referido conceito. Norton (2000), por exemplo, define identidade como o modo que uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como essa relação é construída através do tempo histórico e do espaço social e como a pessoa entende suas possibilidades para o futuro. Holliday, Hyde e Kullman (2004), por sua vez, entendem identidade como as diversas formas pelas quais os indivíduos se definem, ou querem ser definidos nos contextos sociais de que fazem parte. Para os autores, identidade é multifacetada e está em constante mudança. Essa diversidade na construção da identidade pode ser resumida nos diferentes discursos que os indivíduos usam para influenciar as percepções que os outros possam ter sobre eles.

Bhabha (1994), por sua vez, caracteriza o conceito de identidade como sendo instável e não fixo. De acordo com o autor, o conceito de identidade não se restringe a uma essência, uma vez que os indivíduos não assumem uma única e específica identidade. Ao contrário, cada indivíduo assume muitas e diversas identidades, como, por exemplo, identidades geográficas, sociais, religiosas, apenas para mencionar algumas. Ainda assim, todas essas são contingentes, ou seja, são instáveis e dependentes de contextos sociais específicos.

As definições apresentadas para o conceito de identidade, embora não esgotadas, sugerem que sua construção é um fenômeno composto por múltiplas camadas e, como argumenta Block, “parece ser muito difícil chegar a uma definição que seja válida por muito tempo” (2007, p. 187, tradução nossa). Talvez por causa da complexa natureza do conceito, um crescente número de estudos adota uma abordagem pós-estruturalista ao definir identidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como, por exemplo, Danielewicz (2001), que considera a noção de identidade como a compreensão de quem uma pessoa é e como ela pensa que outras pessoas são; enquanto outros autores adotam o conceito de *subjetividade* (WEEDON, 1997), por exemplo, ao lidar com questões relacionadas à identidade. A esse respeito, Silva e Gil (2012) discutem que a subjetividade define um indivíduo que está em constante mudança e que, por isso, é dinâmica e contraditória no tempo histórico e no espaço social. Para eles, a construção identitária ocorre por meio da identificação do indivíduo com posições subjetivas particulares, assumidas em diferentes discursos (SILVA & GIL, 2012).

Essas perspectivas diferentes na compreensão do conceito de identidade podem também estar relacionadas às posições teóricas e tradições de pesquisas adotadas por pesquisadores interessados na investigação do referido conceito, como, por exemplo, Morgan (1997), ao adotar uma abordagem sociológica no seu entendimento de identidade; Schechter e Bayley (1997), que optaram por uma abordagem antropológica na sua análise de formação identitária; Duff e Uchida (1997), ao usar as teorias socioculturais de identidade para fazer referências às diferenças entre professores americanos e japoneses; e Leung, Harris e Rampton (1997), que encontraram nas teorias de etnia um modo de compreender até que ponto as escolas na Inglaterra se adaptavam a uma crescente população estudantil bilíngue e multilíngue.

As perspectivas acima apresentadas sugerem um estreitamento das fronteiras entre o social e o cultural ao se tentar definir identidade, o que possibilita visualizar esse conceito como um construto sociocultural em relação a processos sociais mais amplos, que aparentemente são marcados por relações coercivas ou colaborativas de poder (NORTON, 1997). Essa concepção sociocultural de identidade considera sua construção como sendo dinâmica e em constante mudança em tempo e espaço, construída e sendo construída na e pela linguagem. Nesse sentido, Pavlenko (2004, p. 54, tradução nossa) afirma que a linguagem é entendida como “o lugar da organização social e do poder e como uma forma de capital simbólico, além de um espaço de conflito, onde a subjetividade e a consciência individual são produzidas”.

Para Hall (2006), a construção da identidade na pós-modernidade ocorre de modo contínuo, em um processo aparentemente sem fim, no qual aspectos relacionados ao pertencimento de um indivíduo a diversos contextos sociais em tempo e espaço se entrelaçam para formar a identidade do sujeito. Esse processo pode levar os indivíduos a questionarem sua própria agência e os investimentos feitos para serem aceitos nesses novos contextos, buscando, assim, reassegurar sua própria identidade (NORTON & TOOHEY, 2002).

Algumas características que permeiam o conceito de identidade podem ser evidenciadas das informações apresentadas até o momento. Em primeiro lugar, é possível afirmar que a identidade não é um fenômeno fixo, estável, único e internamente coerente, mas múltiplo, em mudança e conflictual (NORTON, 2000; WEEDON, 1997). Segundo, a identidade de um sujeito não está isenta da influência de contextos sociais, culturais e políticos (DUFF & UCHIDA, 1997). E, por fim, a identidade é construída, mantida e (re)negociada, de modo significativo, por meio da linguagem e do discurso (LAM, 2000). Nesse sentido, os indivíduos podem ser afetados e influenciados pelos contextos sociais aos quais se relacionam, e a construção da identidade parece destacar as posições subjetivas assumidas nas experiências vividas dentro desses mesmos contextos, como aqueles vivenciados por futuros professores de línguas no estado de Mato Grosso do Sul.

Algumas Considerações Teóricas

Grande parte dos estudos que têm por objetivo investigar a construção identitária de aprendizes de uma língua adicional tende a enfatizar particularmente aprendizes de inglês como uma segunda língua, ao contrário de pesquisas que tentam compreender o processo de construção da identidade no contexto de aprendizes de inglês como língua estrangeira (ILE). Yoshizawa (2010) alega que a construção da identidade neste último contexto pode ser afetada por diferentes fatores que tendem a envolver a localização geográfica, valores sociais, ideologias distintas do ambiente de ILE, a importância da língua-alvo estudada, apenas para mencionar alguns. Nessa perspectiva, ao lidar com a construção identitária de futuros professores de inglês em um curso de licenciatura em Letras, em contexto de ILE, os envolvidos no processo de aprender e ensinar uma língua diferente da sua língua materna estão, de algum modo, inclinados a conceitos e atitudes que podem levá-los a mudanças ou readaptações de algumas das suas crenças, de seus valores e comportamentos. E a própria noção de identidade reside entre essas possíveis mudanças.

Pós-estruturalistas na área de aquisição de segunda língua vêm explorando em seus estudos o conceito de identidade e sua relação com uma sociedade mais ampla, particularmente afetando o modo como os indivíduos aprendem uma segunda língua. De acordo com Yoshizawa (2010), pós-estruturalistas alegam que a identidade é um espaço de conflito, onde a subjetividade é construída em uma variedade de espaços sociais, estruturados por relações de poder, levando um indivíduo a assumir diferentes posições subjetivas que podem entrar em conflito umas com as outras. Identidade, nesses termos, é entendida como diversa, contraditória e dinâmica.

Na abordagem pós-estruturalista para a construção identitária, a identidade é entendida como estando em constante mudança e relacionada ao entendimento de uma pessoa sobre ela mesma e sobre seu posicionamento frente a diferentes discursos. De acordo com Norton (2010), essa forma de enxergar a identidade pode levar os educadores a questionar o quanto aprendizes de uma segunda língua estão investidos em comunidades de prática e ainda ajudá-los a construir com seus alunos opções mais amplas de identidades.

Pós-estruturalistas assumem que as práticas significativas de uma sociedade são espaços de conflito e que comunidades linguísticas são arenas heterogêneas, caracterizadas por alegações conflitantes em relação à verdade e ao poder (NORTON, 2010). Tendo essa suposição por base, a linguagem não é entendida como um meio neutro de comunicação, mas sim como referência ao seu significado social. Segundo Norton (2010), é essa concepção de linguagem que os pós-estruturalistas definem como *discurso*. A esse respeito, Miller (2004) afirma que “as identidades são discursivamente construídas, envolvidas em práticas sociais e amplos sistemas ideológicos” (p. 290, tradução nossa), e a compreensão de que essas identidades são invocadas, construídas e negociadas por meio do discurso parece ser de grande relevância para o presente artigo.

Nesse amplo campo de conflito, Norton (2010) alega que educadores de língua estrangeira e pesquisadores deveriam examinar mais atentamente os contextos sociais, históricos e culturais nos quais a aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira ocorrem e como os envolvidos nesse processo negociam ou resistem às diversas posições subjetivas que esses contextos oferecem a eles. Ao tomar por base essa suposição, os conceitos de *investimento* e *comunidades imaginadas* emergem como construtos relevantes para um melhor entendimento do processo de construção identitária.

O conceito de *investimento*, como tratado neste texto, considera o aprendiz de uma língua estrangeira como possuidor de uma identidade complexa, que pode sofrer alterações no tempo e no espaço e é reproduzida nas interações sociais; diferente da noção de *motivação*,

que geralmente considera os aprendizes de uma língua estrangeira como tendo personalidades fixas e únicas (NORTON, 2010). Ainda segundo a autora, enquanto a motivação pode ser vista como um conceito originalmente psicológico, a noção de investimento deve ser entendida dentro de uma perspectiva sociológica, que possibilite fazer ligações entre o desejo de um aprendiz e seu comprometimento em aprender uma língua estrangeira e sua identidade mutável em construção. A noção de investimento considera, então, o aprendiz de línguas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos e, conseqüentemente, seus investimentos na língua-alvo devem ser considerados como investimentos na sua própria identidade de aprendiz (NORTON, 2000, 2010).

Uma extensão da relação entre identidade e investimento diz respeito ao conceito de *comunidades imaginadas*, a que aprendizes de línguas aspiram pertencer quando aprendem uma língua estrangeira. A noção de comunidades imaginadas foi originalmente cunhada por Anderson (1991), que a usou para sugerir que uma nação é socialmente construída e, por fim, imaginada pelas pessoas que se percebem como parte daquele grupo. Para o autor, “ela é imaginada porque os membros, mesmo da menor nação, jamais conhecerão a maioria dos seus membros compatriotas, jamais irão encontrá-los, ou sequer ouvir falar deles, mas, nas suas mentes, repousa a imagem da sua comunhão” (p. 6, tradução nossa). Pesquisadores de segunda língua e língua estrangeira adotam o conceito de Anderson por entender que comunidades podem ser imaginadas e o aplicam nas comunidades que os aprendizes de línguas imaginam durante o processo de aprendizagem.

Norton (2010) explica que “uma comunidade imaginada adota uma identidade imaginada, e o investimento de um aprendiz na língua-alvo deve ser entendido dentro desse contexto” (p. 356, tradução nossa). Para a autora (NORTON, 2000), os aprendizes investem diferentemente em membros distintos da comunidade da língua-alvo, e as pessoas pelas quais os aprendizes realizam seus maiores investimentos são as pessoas que representam ou oferecem o acesso à comunidade imaginada pelo aprendiz. Norton (2001) argumenta que aprendizes de uma segunda língua têm imagens de comunidades nas quais eles desejam participar no futuro. Essas comunidades imaginadas têm um grande impacto na sua aprendizagem da língua, embora não sejam membros legítimos de tais comunidades. Desse modo, o investimento dos aprendizes parece estar ligado as suas comunidades imaginadas e as suas afiliações futuras com as comunidades a que eles esperam ter acesso.

As noções de investimento e comunidades imaginadas surgem como construtos importantes para a compreensão do processo de construção identitária de futuros professores de línguas, uma vez que esses conceitos lidam com a relação entre aprendizes e língua-alvo,

incluindo seu desejo de se apropriar da língua. Assim, o presente artigo traz resultados de uma pesquisa qualitativa, que teve por objetivo compreender os investimentos e as comunidades de prática de uma aluna-professora, doravante *Clara*, no seu curso de graduação em Letras Português/Inglês e nas práticas da língua inglesa, buscando entender o impacto desses investimentos na construção da sua identidade.

A abordagem teórica adotada neste texto tomou por base o conceito de identidade como proposto por Norton (1995; 2000) e Weedon (1997). Nos termos dos trabalhos desses autores, baseando-se na teoria pós-estruturalista, identidade é teorizada como múltipla, em mudança, e como um espaço de conflito. A identidade também é conceituada como sendo produzida no contexto de diversas relações de poder, que operam no nível da interação entre as pessoas e no contexto de processos sociais, políticos e econômicos mais amplos (NORTON & EARLY, 2011). Além disso, os conceitos de *investimento* e *comunidades imaginadas* foram adotados, particularmente nos trabalhos de Anderson (1991), Lave e Wenger (1991), Norton Peirce (1995), Norton (2000; 2001) e Wenger (1998). Tais conceitos oferecem uma melhor compreensão de como aprendizes de uma língua estrangeira, e ainda futuros professores de línguas, se identificam e investem na língua inglesa.

A Pesquisa

Este trabalho segue um paradigma “exploratório-interpretativista que utiliza métodos não-experimentais, ao gerar dados qualitativos, e permitir uma análise interpretativa dos dados” (NUNAN, 1992, p. 4, tradução nossa), em uma tentativa de “fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos segundo os significados que as pessoas atribuem a eles” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 3, tradução nossa).

Os dados foram gerados a partir de um questionário aberto, uma produção narrativa e uma entrevista semiestruturada. O questionário teve por objetivo verificar o entendimento de *Clara* em relação a sua identidade de aprendiz de língua estrangeira, aluna de graduação e futura professora de línguas. As questões foram formuladas visando acessar algumas informações pessoais e o envolvimento de *Clara* com os conceitos desenvolvidos neste artigo, como, por exemplo, identidade, comunidades imaginadas, identidades imaginadas e resistência. Nenhum desses termos foi, entretanto, explicitamente utilizado no corpo do questionário, ou de qualquer outro instrumento, para evitar comprometer a geração dos dados.

Eu optei por usar a narrativa como método de geração de dados por acreditar que, ao falar sobre a identidade de uma pessoa, na verdade, falamos sobre a história de vida desse sujeito. Segundo Riessman (2008), ao usar narrativas, particularidades e contextos emergem, permitindo que a agência e a imaginação do sujeito possam ser interrogadas, o que possibilita o estudo da inclusão de diferentes vozes e subjetividades. Assim, *Clara* foi solicitada a produzir uma narrativa em que ela pudesse refletir sobre de que modo ter aprendido, ou ainda, estar aprendendo inglês e se preparando para se tornar uma professora do referido idioma pode ter influenciado sua vida. Por fim, *Clara* foi convidada a participar de uma entrevista semiestruturada, em que as respostas do seu questionário e da sua produção narrativa puderam ser mais bem elaboradas e compreendidas. A entrevista foi gravada e transcrita para posterior análise.

A ideia de usar instrumentos de geração de dados interconectados, ou triangulados, reflete meu desejo de conseguir uma melhor compreensão da participante envolvida no trabalho, uma vez que “a realidade objetiva jamais conseguirá ser capturada” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 4, tradução nossa). Desse modo, a geração dos dados foi conduzida de forma narrativa, com o propósito de ilustrar e interpretar a construção discursiva da identidade dessa futura professora de línguas.

Os Investimentos de *Clara* como Aprendiz e Usuária de Inglês

Clara está inserida em um contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira que é definido por Block (2007) como sendo o contexto de alunos ao redor do mundo, contando com seu tempo em sala de aula para aprender uma língua que não é a sua língua típica de comunicação. Block (2007) explica que as condições de aprendizagem e uso da língua nesses contextos variam consideravelmente, embora todos tenham em comum o domínio da sala de aula como espaço para exposição à língua-alvo. *Clara* parece contradizer, de alguma forma, a generalização feita por Block, ao lembrar seu contato inicial com a língua inglesa.

Meu contato com o inglês começou cedo, mas não mediado por um professor... Meu tio foi morar com a gente por um tempo,... E ele me apresentou ao mundo da música. Passávamos horas cantando e ouvindo *rock*. Lembro que quando vi pela primeira vez o *clip More than Words* do *Extreme* me apaixonei e comecei a escrever a letra do jeito que eu cantava. Esse foi o começo que me fez crescer amante das músicas, e já na adolescência comecei a montar uma pasta de letras de músicas em inglês e nunca mais parei. (*Clara*, narrativa, 2011).

A descoberta do inglês como língua estrangeira pode ter impactado positivamente o gosto de *Clara* pelo idioma, e os investimentos feitos por ela ao colecionar e tentar escrever letras de canções em inglês parece ter tido um papel importante como prática na língua-alvo. *Clara* também elencou ouvir músicas, assistir a filmes e outras formas de entretenimento em inglês como formas de praticar o idioma. *Clara* parece ter aproveitado as possibilidades que lhe foram apresentadas, ou criadas, para praticar a língua, o que incluiu bem-sucedidas tentativas de comunicação com alguns falantes de inglês.

No tempo que eu estava morando em Brasília eu tive a oportunidade de conhecer três alunos estrangeiros + tinha dificuldade + mas você arrisca uma coisa ou outra + por um tempo eu consegui manter essa prática de estar lá e conversar com a pessoa + tentar fazer por mim mesmo + era um esforço meu! (*Clara*, entrevista, 2011).

Os investimentos feitos por *Clara* nas práticas da língua, de algum modo, impactaram positivamente sua identidade de usuária de uma língua estrangeira. Ao recontar suas experiências com a língua inglesa, *Clara* lembrou seu encontro com um jovem alemão intercambiário na academia em que ela se exercitava na época e a oportunidade que ela criou para poder praticar a língua.

Eu sei que teve um dia que eu estava lá numa máquina + e: + chegou esse rapaz + e ele estava com dificuldade de falar com o instrutor + e daí: + depois que o instrutor saiu + eu fui conversar com ele + só que eu fui com muita vergonha ++ tipo assim + tentava falar em português + e ele não conseguia ++ e eu sabia + assim + no máximo + “How are you?” ++ eu sabia muitas coisas + só que: + soltas + eu não conseguia ++ então + eu misturava o inglês com o português + mas acabou dando certo + a comunicação aconteceu! + e deu diálogo! (*Clara*, entrevista, 2011).

Clara parece ter criado uma zona de conforto com seu amigo intercambista, em um espaço onde ambos conseguiram construir uma comunidade horizontal, com segurança, compreensão, e livres de qualquer forma de opressão. Nessa experiência de troca, *Clara* parece ter reforçado sua identidade de usuária da língua inglesa, em um espaço social onde seu conhecimento da língua pudesse ser usado, e não testado.

Além de aproveitar as oportunidades que tinha para praticar inglês, *Clara* também criou algumas dessas oportunidades. Ela lembrou o fato de reunir um grupo de amigos que compartilhava o mesmo interesse e gosto por livros e filmes e de iniciar conversas sobre assuntos relacionados em inglês (*Clara*, entrevista, 2011). O que possivelmente começou como uma atividade lúdica ressignificou-se como um investimento consolidado na prática do

idioma. Veja como ela descreve essa prática, exercendo sua agência ao procurar oportunidades para praticar a língua:

Outra coisa que eu fazia também era conversar com alguns amigos brasileiros mesmo + só que em inglês + só pra gente treinar + brincar + era mais coisa de brincadeira + sabe? + só que você está praticando! + a gente pega as pessoas que têm gostos em comum + geralmente de livro + de filme + e estabelece uma conversa em inglês + (*Clara*, entrevista, 2011).

O conceito de investimento concebe o aprendiz de línguas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos. Nessa perspectiva, os investimentos devem ser compreendidos dentro de uma base sociológica que faz conexão entre os desejos de um aprendiz e seu comprometimento em aprender uma língua estrangeira e sua identidade em constante construção, como sugerido por Norton (2000). Assim, os investimentos de *Clara* na língua-alvo também são investimentos na sua própria identidade, a qual está sendo constantemente negociada.

Clara pode ser considerada investida nas práticas da língua inglesa, particularmente por usar uma diversidade de meios ao tentar aprimorar suas habilidades linguísticas, o que inclui o uso da internet, ouvir canções em inglês, assistir seriados e programas de entrevistas também em inglês, ler artigos acadêmicos, apenas para mencionar alguns (*Clara*, entrevista, 2011). *Clara* também demonstrou comprometimento com as oportunidades que teve de praticar a língua, além daquelas criadas por ela mesma, o que conseqüentemente pode ter levado ao surgimento da sua identidade de falante de inglês. Ou seja, seus investimentos nas práticas da língua, de algum modo, impactaram sua identidade de usuária de uma língua estrangeira.

Os Investimentos de *Clara* como Aluna de Graduação

Starfield (2002) afirma que aprendizes de línguas possuem graus variados de capitais simbólicos, culturais e linguísticos, conferidos a eles pelas suas posições socioeconômicas, suas experiências educacionais, entre outros fatores sociais. Segundo o referido autor, tal suposição explica porque o conceito de investimento também oportuniza aos aprendizes um maior acesso ao poder, que pode ser ressignificado no capital cultural e simbólico necessário que os possibilitará exigir o direito de participar em uma determinada comunidade desejada. A esse respeito, Sharkey (2003) alega que aprendizes empoderados continuarão avançar até se

tornarem participantes legítimos nas suas comunidades desejadas, ao mesmo tempo em que suas identidades se constroem no decorrer das suas experiências de aprendizagem. *Clara* parece ser representativa desse processo ao investir nas práticas do seu curso de graduação em Letras.

Apesar do conflito inicial experienciado antes do início das atividades universitárias, *Clara* pode ser considerada investida nas práticas do seu curso de graduação em Letras. Talvez por não considerar o curso de Letras uma opção interessante para seu futuro profissional, *Clara* tenha vivenciado um campo de conflito frente a sua opção. Contudo, ela enfatizou que, por estar longe da família e amigos, decidiu tirar o maior proveito possível desse novo contexto social. Veja como ela descreve esse envolvimento:

Quando eu entrei no curso + desde o primeiro ano + eu pensei comigo + “Vou me envolver em tudo o que eu puder pro tempo passar rápido + pra eu tirar proveito + realmente pra eu poder me dedicar” + e daí no primeiro ano eu comecei a trabalhar com a Olivia em alguns projetos dentro da faculdade + depois eu fui encaminhando pra língua portuguesa + eu sou bolsista + e daí no passado + eu queria fazer extensão com a Dolly pra dar aula de inglês + (*Clara*, entrevista, 2011).

Um fato interessante sobre *Clara* diz respeito ao fato de ela ter vivenciado a prática docente durante sua graduação, além das oportunidades que lhe foram ofertadas por meio do estágio. *Clara* comentou sobre seu investimento nas práticas docentes de língua inglesa em um curso que ofereceu para um grupo de adolescentes que frequentava um projeto assistencial em uma comunidade carente da cidade de Dourados, Mato Grosso do Sul. Ela justificou sua escolha por esse contexto social, explicando o seguinte:

Eu conversei com o pastor da igreja onde congrego + e como eles estavam com algumas ideias de fazer atividade com os adolescentes dum bairro aqui de Dourados + eu falei pra ele + “se vocês aceitarem eu estou disposta! + vamos ver se a gente junta uma turma pra dar aula de inglês” + eu falei + “eu estou começando agora + minha base é de iniciante mesmo + seria mais um reforço pra eles no colégio + alguma coisa pra despertar o interesse deles + porque às vezes + eles têm uma realidade muito difícil + parece que é muito distante eles fazerem um curso de inglês ++ no primeiro dia que eu fiz o encontro com eles a gente conseguiu juntar uma turminha iniciante de 13 alunos + eu fiquei super feliz! (*Clara*, entrevista, 2011).

Outra forma de investimento nas práticas do seu curso de graduação diz respeito ao apoio que *Clara* costumava dar a uma das suas professoras de inglês no curso. *Clara* lembrou que, após a realização de um evento bem-sucedido no curso, na área de língua

inglesa, ela idealizou para sua unidade universitária o início de um grupo de estudos. Veja como ela explica o início dessa proposta:

Eu sempre ficava dando apoio pra Dolly nessa questão de escrever projeto e publicar + daí a gente juntou pra organizar a recepção da Diana Brydon + dali a gente foi conversando + e teve uma vez que eu encontrei a Dolly + que falou assim + “faz um Facebook + adiciona a Diana” + um dia + o Terry começou a conversar comigo e falou sobre o grupo + eu falei pra ele + “por que a gente não monta uma coisa aqui?” + “ótima ideia! + porque já tem um núcleo em tal lugar + poderia ter um em Dourados” + eu conversei com a Olivia e falei + “o Terry está interessado! + ele pode se encontrar com a gente via Skype” ++ o Terry passava as leituras e a gente discutia aqui + (*Clara*, entrevista, 2011).

O investimento de *Clara*, ao propor o início desse grupo de estudos no seu curso de Letras, parece ter sido muito proveitoso, não apenas para ela mesma, mas também para outros alunos-professores envolvidos no referido grupo. *Clara* faz uma breve análise de alguns dos resultados desses encontros, como pode ser observado a seguir:

Foi muito legal! + a gente via a Olivia + a Dolly + com métodos totalmente diferentes + discutindo sobre o trabalho delas + revendo os conceitos + e passando isso pra gente! + o lucro disso foi que a gente teve algumas reuniões + e alguns alunos foram encaminhados pra iniciação científica dentro desse tema ++ inclusive + a gente fez contato com uma professora da editora Pearson + e daí nós juntamos + escrevemos o projeto + e ela veio pra cá + apresentou + foi maravilhoso! (*Clara*, entrevista, 2011).

Os investimentos de *Clara* na sua formação universitária podem ser traduzidos pela sua multiparticipação em diferentes comunidades de prática que podem, de algum modo, ter moldado a forma como ela investiu nas práticas do seu curso de Letras. *Clara* também pode ser considerada investida nas práticas do seu curso de graduação, apesar do conflito experienciado antes do início do curso, por não conseguir associar o curso de Letras a sua futura profissão. *Clara* também parece ter alcançado resultados importantes com os investimentos feitos nas práticas de ensino durante sua graduação, o que possibilitou a ela desenvolver um sentimento de segurança e competência ao ensinar a língua inglesa.

As Comunidades Imaginadas por *Clara*

Como já mencionado, comunidades imaginadas (NORTON, 2001; WENGER, 1998) são grupos, intangíveis ou ainda não acessíveis, de que um indivíduo deseja participar. Kanno

(2003) complementa essa visão ao afirmar que comunidades imaginadas podem representar os sonhos de um sujeito para o futuro em um ponto particular da sua vida. Norton (2000) argumenta que a participação de um indivíduo em uma comunidade de prática particular é por vezes contestada, seja pela posição atual do sujeito, seja pelo modo como este é posicionado – ou acredita ser posicionado – pelos outros. Esse desejo de pertencer a uma comunidade inacessível parece ajudar a moldar a agência de uma pessoa ao passo que ela constrói sua identidade.

Clara mencionou em sua narrativa que sempre desejou frequentar um curso particular de línguas, mas que, por limitações financeiras, ela não teve a chance de alcançar esse objetivo. Ela explicou que, ao fazer o curso de Letras, teria a oportunidade de ter acesso a uma das suas comunidades imaginadas, a comunidade de aprendizes de inglês. Como já mencionado, a identidade de aprendiz de línguas é por vezes um campo de conflito e, no caso de *Clara*, o conflito experienciado nessa construção não se referia às dificuldades inerentes ao processo de aprender uma língua estrangeira. A luta referenciava o fato de *Clara* não ter condições de pagar um curso particular de inglês e, conseqüentemente, não ter acesso à comunidade da qual ela gostaria de fazer parte.

Clara mencionou ter seu primeiro contato com a língua inglesa em uma idade muito precoce. Ela enfatizou, em sua narrativa, as experiências que teve ao ser apresentada ao que chamou de *mundo da música* por um dos seus tios. A descoberta do inglês como língua de entretenimento pode ter favorecido a construção de uma identidade de usuária de inglês e os investimentos feitos por ela, após esse contato inicial, como, por exemplo, colecionar letras de canções em inglês, ter agido como uma importante forma de prática na língua-alvo, como já sugerido. *Clara* lembrou sua prática de ouvir canções em inglês e usar sua imaginação como elemento fundamental no processo de criar novas formas de autorrepresentação e novas comunidades imaginadas. A esse respeito, *Clara* parece ter desenvolvido uma nova posição subjetiva e um novo discurso de autoexpressão ao desenvolver seu desejo de participar da comunidade de prática de alunos de inglês.

Ao retomar suas experiências com a língua inglesa e os impactos dessas na construção da sua identidade de aprendiz de uma língua estrangeira, *Clara* enfatizou a importância de uma de suas primeiras professoras de inglês, uma professora canadense no colégio militar que frequentou em Brasília, que parece ter impactado sua identidade de aprendiz de inglês positivamente. *Clara* parece ter reconhecido na professora canadense a pessoa que poderia garantir o acesso a uma das suas comunidades imaginadas:

Minha primeira professora de inglês era canadense, lembro até hoje, na 5ª série no Colégio Militar de Brasília. Depois dela, percebo que os professores seguem um padrão no ensino público, outro no privado, e outro na EJA, que foi minha última escola em 2007. (*Clara*, questionário, 2011).

A professora canadense de *Clara* parece tê-la impactado positivamente na aprendizagem de inglês, favorecendo a construção de uma identidade imaginada – a de falantes de inglês. *Clara* também compara a comunidade imaginada de falantes de inglês, representada pela sua professora canadense, com outros contextos de aprendizagem, como, por exemplo, a escola pública. Para *Clara*, a escola pública é imaginada como não sendo o espaço apropriado para aprender línguas, ao relatar que os professores seguem padrões regulares ao ensinar conteúdos recorrentes nesse contexto (*Clara*, questionário, 2011).

Ao introduzir diferentes contextos de aprendizagem quando relembra suas experiências com a língua inglesa, *Clara* parece construir sua identidade em comunidades particulares de prática, ao mesmo tempo em que parece fortalecer seus sonhos e desejos em relação a ser uma participante da comunidade de aprendizes de inglês. Isto corrobora o que é afirmado por Miller (2004), ao sugerir que, ao mover-se de um contexto para outro, aprendizes invocam diferentes representações da sua própria identidade.

Clara também descreveu algumas de suas experiências com a língua que permitiram a ela imaginar a identidade de usuária da língua, aliando a sua identidade de aprendiz, como o relato do encontro de *Clara* com o jovem intercambiário da Alemanha. A experiência de usar a língua inglesa como uma língua de comunicação efetiva pode ter impactado a construção da sua identidade de usuária de inglês positivamente. A esse respeito, Block (2007) argumenta que, para participar em certas comunidades de prática, a participação sempre começa de forma periférica, mas ela precisa ser legitimada, ou seja, o aprendiz precisa ser tratado como um membro aceitável da comunidade de que deseja participar. Esse parece ser o caso de *Clara*, ao conseguir se comunicar efetivamente em inglês com o jovem intercambista por quase um ano (*Clara*, entrevista, 2011).

As experiências vividas por *Clara* em relação a aprender e usar a língua inglesa em diferentes contextos sociais podem, de algum modo, ter influenciado seu desejo de pertencer a essas comunidades. *Clara* parece acreditar que o conhecimento da língua inglesa pode ter oferecido a ela acesso a suas comunidades imaginadas, e que também seus investimentos nas práticas do idioma deveriam ser compreendidos no contexto das suas futuras oportunidades profissionais, quando ela teria a chance de aproveitar os benefícios que o capital cultural adquirido poderia trazer a ela.

O desejo de *Clara* de pertencer às comunidades de aprendizes e usuários de inglês parece ter fortalecido nela os investimentos nas práticas do idioma em diferentes contextos sociais, o que pode ter impactado sua identidade em construção. A seguir, apresento a construção da identidade imaginada de *Clara* de futura professora de línguas.

A identificação de *Clara* com o curso de Letras foi inicialmente um campo de conflito, visto que ela não associava essa formação universitária a sua futura vida profissional. Contudo, apesar da aparente resistência inicial, *Clara* passou a investir nas práticas ofertadas pelo curso desde então, o que a pode ter levado a construir a identidade de futura professora de línguas, reconsiderando o curso de Letras como uma oportunidade de atuação profissional.

O investimento de *Clara* nas práticas do curso de Letras garantiu a ela suficiente capital cultural para aspirar participar da comunidade de professores de línguas. As experiências de ensino que ela teve durante sua formação acadêmica parecem ter contribuído para construção dessa identidade imaginada. Ela detalha uma dessas experiências a seguir:

Tem umas meninas que estavam no quarto ano + a gente começou a dar reforço no ano passado pra uns alunos + e doze alunos entraram na faculdade + estão aqui! + e às vezes eles cruzam comigo no corredor e me chamam de professora! + eu fico assim + sabe? + então + eu quero isso pra mim! + isso é uma coisa gostosa! + (*Clara*, entrevista, 2011).

Clara parece ter assumido a identidade de professora de línguas, e seus investimentos nas referidas práticas de ensino podem ter reforçado seu desejo de ser uma participante legítima de tal comunidade. Essas experiências impactaram seu desejo não apenas de ser uma professora de línguas, mas também de ser uma profissional que poderia fazer a diferença nas vidas de seus futuros alunos (*Clara*, entrevista, 2011). Como já mencionado, *Clara* foi professora de inglês em um projeto assistencial, e talvez por causa dos relacionamentos construídos com os alunos nesse ambiente, ela imaginou para si a identidade de uma professora muito competente. A esse respeito, ela mencionou:

Eu quero + assim + me preparar muito + fazer o que eu puder pra me capacitar mais + pra que eu realmente + quando estiver numa sala de aula + dando aula + eu dar o meu melhor! + mas eu não quero ser só uma professora + eu quero assim + marcar os alunos! (*Clara*, entrevista, 2011).

Ao ser questionada sobre seu desejo de continuar sua formação profissional após a graduação em Letras, *Clara* mencionou que investiria primeiramente em pesquisa e que somente após algum tempo dedicaria mais esforços ao ensino. Ela assim explicou: “talvez um

curso de aprimoramento + ou o lance de investir em pesquisa + acho que me ajudaria a dar aula com muito mais qualidade + assim eu posso oferecer mais para os alunos” (*Clara*, entrevista, 2011). A forte identificação de *Clara* com a identidade imaginada de uma professora qualificada e preocupada com seus alunos foi mais uma vez referenciada. A aspiração de *Clara* de pertencer a essa distinta comunidade sugere que ela investiria primeiramente nas práticas de pesquisa para melhor compreender sua própria prática de ensino como futura professora.

Contudo, *Clara* acredita que irá se graduar sem a necessária competência comunicativa para ser uma professora eficiente de inglês. Ela faz essa análise ao mencionar: “a gente sabe que o aluno que sai da faculdade + ele não sai pronto + mas ele tem que sair com condição mínima de entrar numa escola e dar aula + se não: + não tem propósito de ser o curso + né?” (*Clara*, entrevista, 2011). O surgimento de uma identidade relacionada ao ensino da língua parece estar ligado ao desenvolvimento de melhores práticas de inglês que poderiam dar a *Clara* mais segurança ao ensinar a língua.

As experiências de *Clara* com a língua inglesa e com as práticas de ensino parecem ter contribuído para a construção da identidade de aprendizes/usuários de inglês e, ainda, de futura professora do idioma, exercendo sua agência na busca dos seus objetivos, reais ou imaginados. A esse respeito, Pavlenko e Norton (2007) alegam que as comunidades imaginadas são fontes de agência e investimento na aprendizagem da língua-alvo, e isso parece ser verdade para *Clara* ao imaginar a comunidade de falantes de inglês e professores bem-sucedidos. *Clara* parece estar construindo sua identidade no relato de suas experiências no encontro de múltiplas condições, como, por exemplo, diferentes ambientes escolares, diferentes experiências de aprendizagem, e investimentos nas práticas da língua-alvo.

As experiências vividas por *Clara* como aprendiz de inglês, usuária do idioma, e até como futura professora de línguas parecem ter contribuído para emergência de comunidades imaginadas e consequentes investimentos em identidades imaginadas. A esse respeito, Norton e McKinney (2011) sugerem que comunidades imaginadas e identidades também imaginadas exigem não menos esforços que comunidades reais de prática, nas quais os aprendizes têm seus engajamentos diários. Ainda segundo os autores, essas comunidades e identidades imaginadas podem até ter um impacto mais forte nos investimentos realizados na construção das suas identidades. Esse parece ser o caso de *Clara* em relação às suas experiências de aprender e usar a língua inglesa, ao mesmo tempo em que se reconstrói como professora de línguas.

Considerações Finais

O conceito de investimento possibilita compreender *Clara* como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos. Seus investimentos nas práticas da língua inglesa e no seu curso de Letras podem ser compreendidos em uma perspectiva sociológica, que alia seus desejos e compromentimentos em aprender uma língua estrangeira a sua identidade em construção. Desse modo, ao investir nas práticas de aprendizagem de inglês, *Clara* assumiu a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem e também pelas oportunidades de uso do idioma. Além disso, a identidade imaginada de futura professora parece ter contribuído para que *Clara* investisse nas práticas do seu curso de graduação, como, por exemplo, estagiária de línguas e bolsista do curso, o que, de algum modo, marcou sua identificação e investimentos na graduação em Letras.

Os investimentos de *Clara*, ao participar de diferentes comunidades de prática, parecem ter dado a ela capital cultural suficiente e apropriado para poder ser considerada uma participante legítima das comunidades desejadas. O desejo de *Clara* de participar dessas comunidades imaginadas pode ter fortalecido nela seus desejos de investir nas práticas da língua em contextos sociais diversos, o que pode ter impactado positivamente sua identidade de falante da língua. Assim, as experiências vividas por *Clara* como aprendiz de inglês, usuária da língua, e até mesmo como professora do idioma parece ter contribuído para emergência de comunidades imaginadas e consequentes investimentos em identidades imaginadas.

Embora *Clara* viva em comunidades reais de prática e construa comunidades imaginadas que a levem a investir em identidades também imaginadas, ela enfrentou alguns conflitos ao tentar ter acesso a algumas dessas comunidades, como, por exemplo, o sentimento de não ser tão competente quanto desejaria para assumir uma sala de aula. Em outras palavras, as identidades de *Clara* foram construídas não somente pelas posições subjetivas adotadas ou desejadas por ela, mas também por aquelas que ela não desejava. Desse modo, a construção da identidade de *Clara* parece ter sido moldada pela combinação de sua participação e não-participação em determinadas comunidades de prática, imaginadas ou não, e suas identidades em construção deveriam ser entendidas na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real.

Por fim, *Clara* parece estar construindo quem ela é e como ela deseja ser reconhecida no contar das suas experiências de aprendiz de inglês e aluna de um curso de graduação em Letras. *Clara* parece estar construindo sua identidade no encontro de múltiplas condições,

como, por exemplo, diferentes ambientes escolares, experiências de aprendizagem e investimentos nas práticas da língua.

Referências

ANDERSON, B. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso, 1991.

BHABHA, H. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.

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

BUTLER, J. *Undoing Gender*. London: Routledge, 2004.

DANIELEWICZ, J. *Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany: SUNY, New York, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

DUFF, P. A.; UCHIDA, Y. The negotiation of teachers' sociocultural identities and practices in postsecondary EFL classrooms. *TESOL Quarterly*, v. 31, p. 451-486, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade* (11th ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, J. *Intercultural Communication: an advanced resource book*. London: Routledge, 2004.

KANNO, Y. Imagined communities, school visions and the education of bilingual students in Japan. *Journal of Language, Identity and Education*, n. 2, p. 285-300, 2003.

LAM, W. S. E. L2 literacy and the design of the self: A case study of a teenager writing on the internet. *TESOL Quarterly*, 34 (3), p. 457-482, 2000.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LEUNG, C.; HARRIS, R.; RAMPTON, B. The idealised native speaker, reified ethnicities and classroom realities. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 543-560, 1997.

MILLER, J. Identity and Language Use: The Politics of Speaking ESL in Schools. In PAVLENKO, A., BLACKLEDGE, A (Orgs.). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* (p. 290-315). Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004.

MORGAN, B. Identity and intonation: Linking dynamic processes in an ESL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 431-450, 1997.

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

NORTON, B. Language, Identity and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, p. 409-429, 1997.

_____. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education, 2000.

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

_____. Language and Identity. In: HORNBERGER, N., MCKAY, S. (Org.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010. p. 349-369.

_____. ; EARLY, M. Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research. *TESOL Quarterly*, 45, 3, p. 415-439, 2011.

_____. ; MCKINNEY, C. Identity and Second Language Acquisition. In: ATKINSON, D. (Org.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011. p. 73-94.

_____. ; TOOHEY, K. (2002). Identity and Language Learning. In: KAPLAN, R. (Org.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford/ New York: Oxford University Press, 2002. p. 115-123.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAVLENKO, A. Gender and sexuality in foreign and second language education: Critical and feminist approaches. In: NORTON, B., TOOHEY, K. (Orgs.). *Critical pedagogies and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____.; NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language teaching. In CUMMINS, J., DAVISON, C. (Orgs.), *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007. p. 669-680.

SCHECTER, S.; BAYLEY, R. Language socialization practices and cultural identity: Case studies of Mexican descent families in California and Texas. *TESOL Quarterly*, v. 31, p. 513-542, 1997.

SHARKEY, J. Judy Sharkey responds: Christmas, 1998: "Now dash away, dash away, dash away all!" In SHARKEY, J., JOHNSON, K. E. (Orgs.), *The TESOL quarterly dialogues: Rethinking issues of language, culture, and power*. Alexandria, VA: TESOL, 2003. p. 56-60.

SILVA, J. S. F.; GIL, G. Culture, Language and Identity Construction in Foreign Language Learning and Teaching: a Theoretical Discussion. *Contexturas*, n. 19, p. 91-108, 2012.

STARFIELD, S. "I'm a second-language English speaker": Negotiating writer identity and authority in sociology one. *Journal of Language, Identity, and Education*, n. 1, p. 121-140, 2002.

WEEDON, C. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. 2nd ed. Oxford: Blackwell, 1997.

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

YOSHIZAWA, A. *Learner identity construction in EFL context: Needs for research area expansion and examination of imagined identities in imagined communities* [online site]. Retrieved from: <<http://www.keiwa-c.ac.jp/kenkyu/kiyo/doc/kiyo19-3.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2010.