

APRENDIZAGEM EXITOSA DE INGLÊS POR AFILIAÇÃO A COMUNIDADES IMAGINADAS

SUCCESSFUL LEARNING OF ENGLISH THROUGH AFFILIATION TO IMAGINED COMMUNITIES

Míriam Rabelo Gontijo

miriam.gontijo@ufsj.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-4513-2173>

RESUMO: Este artigo parte dos resultados obtidos no estudo de Gontijo (2022), que teve como objetivo geral explicar de que forma a afiliação a Comunidades Imaginadas pode influenciar a aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Por meio de entrevistas semiestruturadas, foram geradas narrativas de aprendizagens, permeadas por afiliações a Comunidades Imaginadas, empreendidas por estudantes inseridos no curso superior de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Minas Gerais. Após geração de dados pelas narrativas, apenas a experiência de afiliação a uma comunidade imaginada de uma estudante foi analisada, em virtude da riqueza de seus relatos para o objetivo desta pesquisa. Este artigo foca nas análises da primeira comunidade, aquela que inseriu a estudante no processo de desenvolvimento linguístico. Os resultados confirmaram a afiliação a Comunidades Imaginadas referentes a séries de TV e documentaram a potência que reside em afiliar-se a elas para a aprendizagem exitosa de inglês como língua estrangeira.

PALAVRAS-CHAVE: *aprendizagem de inglês; comunidades Imaginadas; identidade*

ABSTRACT: This article is based on the results obtained in the study of Gontijo (2022), that aimed to explain how affiliations to Imagined Communities influence the learning of English as a foreign language. Undergraduate students taking Letras at the State University of Minas Gerais participated providing oral narratives of their English learning experiences permeated by affiliations to imagined communities. Only the experience of one student was analyzed, due to the richness of her reports and considering the purpose of this research. In this article, I focused on the analysis of the first community, the one that included the student in the process of linguistic development. The results confirmed the student's affiliations to Imagined Communities regarding TV series and documented their strength to learning English as a foreign language.

KEYWORDS: *English learning; imagined communities; identity*

1 Introdução

Este artigo traz um recorte dos resultados obtidos no estudo de Gontijo (2022), cujo objetivo foi pesquisar sobre motivação na aprendizagem de sucesso de Língua Inglesa, com foco em experiências de afiliação a Comunidades Imaginadas. Meu interesse por esse objeto de pesquisa surgiu quando, em conversas informais com estudantes do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Minas Gerais – unidade Divinópolis, percebi que seus processos de aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante L2) nem sempre haviam ocorrido dentro de escolas regulares ou cursos livres de idiomas. Neste estudo, considera-se língua estrangeira a língua aprendida fora dos países falantes dessa língua.

Ouvi, enquanto atuava como docente naquela instituição, estudantes relataram que aprenderam inglês motivados por seus desejos do que poderiam vir a ser: escritores nos Estados Unidos, jogadores profissionais de jogos online, amigos de pessoas famosas, entre outros sonhos que cada um deles nutria. Percebi que esses estudantes consideravam aprender língua como um meio para que eles realizassem seus desejos, e não como uma atividade fim.

Com o objetivo de conhecer as pesquisas mais recentes sobre as Comunidades Imaginadas na aprendizagem de L2, foram analisados os trabalhos dos últimos sete anos que estivessem relacionados a esta pesquisa no Google Acadêmico e no banco de teses e dissertações da Capes. Os termos-chave utilizados foram: *Comunidades Imaginadas; aprendizagem; L2; motivação*. Os estudos de Assis (2013), Borges (2014), Gil e Oliveira (2014), Messias (2016) e Silva (2019) foram encontrados. Embora os estudos mencionados se assemelhem a este por perceberem as Comunidades Imaginadas como influências motivacionais, não foram encontrados estudos que explorassem o modo como cada afiliação a Comunidades Imaginadas ao longo da trajetória de aprendizagem contribuiu para as experiências exitosas de aprendizagem. Desse modo, abriu-se uma lacuna a ser preenchida por meio desta pesquisa.

Assim, neste artigo, exponho os relatos de uma participante de pesquisa, cujo nome fictício é Helena. Esta participante entregou-me três cadernos-diários que registraram seu processo aprendizagem de inglês ao longo de sete anos. Utilizando-me de entrevista narrativa e dos relatos dos diários, busquei compreender sua trajetória de aprendizagem. Embora tenha

encontrado, nas análises, afiliações a seis comunidades ao longo de sete anos, foco aqui na primeira comunidade, aquela que atraiu a estudante para a aprendizagem de inglês.

Diante do que vivencio como docente, percebo que a aprendizagem precisa ser compreendida como um aspecto inseparável da prática social, ou seja, ela não ocorre apenas no ambiente escolar. Pelo contrário, a vida em sociedade é um currículo vivo que propicia possibilidades de aprendizagem a todo momento (GONTIJO, 2022). Segundo Lave e Wenger (1991), a aprendizagem está relacionada à possibilidade de acessar papéis em que seja possível atuar socialmente de forma legítima. Para referirem-se às comunidades que possibilitam o desenvolvimento e a aprendizagem humana, considerando relações de coparticipação entre seus membros, os autores cunharam o termo *Comunidades de Prática*.

Nesses espaços, as atividades exercidas pelos sujeitos estão relacionadas à sua formação identitária, já que, segundo os autores, aprender implica tornar-se outra pessoa. O conceito de Comunidades de Prática tem suas raízes nas tentativas de explicar a aprendizagem em uma dimensão social, inspirada por Vygotsky (1978). Nas Comunidades de Prática, indivíduos compartilham interesses e se engajam em ações em busca de uma aprendizagem coletiva (WENGER, 2010). Essas comunidades podem ser pequenas ou grandes, locais ou globais, possuir membros principais e periféricos, com encontros presenciais ou online, ou seja, podem ser consideradas comunidades concretas.

Nesse viés, constata-se que o ato de aprender transcende o espaço escolar e pode ocorrer de diversas formas. Uma delas é por meio da afiliação dos estudantes a Comunidades Imaginadas, termo cunhado por Benedict Anderson (1983). Ao contrário das Comunidades de Prática, as Comunidades Imaginadas não são concretas. Trata-se de comunidades não imediatamente tangíveis, mas pelas quais os aprendizes nutrem um sentimento de pertencimento, afeição e identificação e se conectam pela imaginação.

Paiva e Braga (2010) explicam que tais comunidades são representadas, nas mentes dos aprendizes, por figuras como cantores e suas músicas, atores e seus filmes, séries e programas televisivos. Segundo as autoras, as Comunidades Imaginadas geram o *input* necessário para que seja possível desenvolver-se linguisticamente, em especial quando os aprendizes estudam em salas cheias, com poucas oportunidades de utilizar e praticar a língua.

Este artigo está organizado em quatro partes, além desta introdução. A fundamentação teórica traz a contextualização dos estudos de motivação, de visão, de investimento, de afiliação a Comunidades Imaginadas e do construto de experiências de aprendizagem. Além do

arcabouço teórico, há a metodologia, a análise dos dados e as considerações finais. Assim, passo à fundamentação teórica.

2 Fundamentação Teórica

2.1 Identidade e motivação na aprendizagem de inglês como língua estrangeira

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

Partindo de um viés sociológico, Hall (2005) aponta que, como a sociedade está em constante transformação, a identidade dos sujeitos que dela participam não pode ser compreendida como fixa e imutável. Assim, segundo o autor, o processo identitário perpassa por questões culturais, construindo-se por meio delas e, ao mesmo tempo, transformando-as. Em sua perspectiva, portanto, a identidade é móvel. Darvin e Norton (2015), considerando os estudos identitários relacionados à linguística aplicada, também percebem a identidade como múltipla, mutável e como um campo de lutas. Existe, em sua visão, uma relação complexa entre o sujeito aprendiz e o mundo social, o que faz com que pesquisadores e agentes educacionais lancem um olhar atento para as condições em que a aprendizagem acontece.

Recentemente, pesquisadores da área da linguística aplicada têm tentando compreender fatores identitários relacionados à aprendizagem. Gil e Oliveira (2014) estudaram a construção identitária de alunos-professores como aprendizes de Inglês como língua estrangeira da região do Vale do Açu, Rio Grande do Norte. Os autores utilizaram os conceitos desenvolvidos por Norton sobre os tipos de investimentos realizados e as comunidades imaginadas pelos participantes do estudo. Além deles, Messias (2016) buscou apreender de que forma futuros professores de inglês expressam a construção de sua identidade como aprendizes e usuários do idioma, e como essa composição afetará a sua futura prática docente.

Autores como Dörnyei e Ushioda (2009), Larsen Freeman (2015); Bambirra (2017); Mercer e Dörnyei (2020) consideram a motivação como um sistema dinâmico complexo. Bambirra (2017) expõe os motivos para compreender a motivação nessa perspectiva. A autora pontua que a motivação é dinâmica e por isso muda constantemente. Ademais, ela não é linear e deriva da interrelação dos seus elementos, o que explica o motivo pelo qual não é possível compreendê-la partindo de elementos isolados.

Logo, não se pensa em dicotomias, quando se trata da complexidade. Não se vê um indivíduo como desmotivado ou motivado como sendo sua característica fixa. O que se percebe é que indivíduos são motivados ou desmotivados dependendo da atividade proposta, do que aconteceu em seu dia, do estilo da aula, do quão confortável eles se sentem naquele espaço, dentre tantas outras infinitas possibilidades. Assim, é preciso ter em mente que o estado motivacional muda em função das circunstâncias. Um sistema dinâmico complexo não é linear e procura se equilibrar. Desse modo, diversas relações são possíveis, em paralelo, em uma mesma aula, que favorecem ou desfavorecem a motivação (GONTIJO, 2022).

Dörnyei e Kubanyiova (2014), acreditam que a visão pessoal relacionada ao futuro pode considerada um fator motivacional, pois agrega sentido à vida e pode impulsionar mudanças nas vivências de um indivíduo. Os autores afirmam que o termo *visão* é importante por captar a essência das teorias de motivação para aprendizagem de L2, que enfatizam as possibilidades de desenvolvimento da língua com base em um estado futuro imaginado. Essa visão funciona como um alvo para promover ações rumo ao futuro almejado. Dörnyei e Chan (2013, p. 440) baseiam-se em Stopa (2009) para definir o conceito de visão. Segundo os autores, visão é “uma representação mental que ocorre sem necessidade de *input* sensorial externo” e as imagens mentais envolvem diversos tipos de percepção sensorial. Segundo os autores, a formação de imagens mentais se dá pelos mesmos mecanismos neurais em que se dá a percepção real dos eventos.

Para a formulação de um construto que considerasse a dimensão da visão para a aprendizagem de uma L2, Dörnyei (2005, 2009) ampliou a noção do conceito dos *eus possíveis* de Markus e Nurius (1986), que representam as ideias individuais acerca do que um sujeito pode vir a ser. A ideia dos *eus possíveis* refere-se à manifestação dos objetivos e aspirações futuras e permite que os sujeitos experienciem, pela imaginação, o que seriam naquela condição futura. Os *eus possíveis* envolvem a produção de imagens e sensações mentais. São, portanto, a visão do que se pode ser (DÖRNYEI; KUBANYIOVA, 2014).

Assim, com base na Teoria dos *eus possíveis* de Markus e Nurius (1986), Dörnyei (2005, 2009) propôs o *L2 Self Motivational System*, que é formado de três constituintes: o *eu ideal*, que indica quem o sujeito espera tornar-se; o *eu esperado* que diz respeito aos atributos que o sujeito espera ter para ir ao encontro das expectativas externas; e as experiências de aprendizagem de L2. Nesse sistema, a referência motivacional do indivíduo é a posição que ele mesmo ocupa em seu futuro imaginário. O aspecto motivacional pode ser explicado pela teoria da discrepância de Higgins (1987), que explica que, quando um sujeito percebe uma discrepância e um desconforto ao comparar o seu eu real com o seu eu imaginado, isso o motivará a tentar diminuir essa discrepância para que ele chegue mais próximo de seu eu futuro. É o que observa Dörnyei (2009) quando pontua que, se o eu ideal é falante de uma L2, isso será um fator motivador para aprendê-la.

2.2 Investimento

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

Logo, o investimento não é apenas fruto da motivação. Esse construto reconhece que os aprendizes investem em aprender determinada língua, porque essa prática irá ajudá-los a adquirir uma maior variedade de recursos materiais e simbólicos, como o *status*. Com isso, ocorre o aumento de seu capital cultural e simbólico (BOURDIEU, 1986) que é um investimento na própria identidade sociocultural e que amplia o seu poder social.

É importante destacar ainda que, com a revolução tecnológica, as possibilidades digitais passaram a ser instrumentos importantes e bastante utilizados para o investimento em L2. Na visão de Darvin e Norton (2015), a tecnologia viabiliza meios inovadores que permitem a auto representação dos indivíduos. Nesses ambientes, os aprendizes se posicionam muitas vezes de forma anônima no intuito de exercerem livremente suas múltiplas identidades e sentem-se à vontade para colocar em prática seus repertórios linguísticos. Nesses espaços, esses indivíduos podem afiliar-se a Comunidades Imaginadas.

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

2.3 Comunidades Imaginadas como fator motivacional para aprendizagem de inglês

Com base em Wenger (1998), Kanno e Norton (2003) apresentam o conceito de Comunidades Imaginadas como “grupos de pessoas não imediatamente tangíveis e acessíveis com as quais nos associamos pelo poder da imaginação” (p.41). O termo foi cunhado por Benedict Anderson (1983) e se refere a uma comunidade imaginada enquanto nação, já que, segundo o autor, existe um senso de comunidade inclusive relacionado a pessoas que ainda não se conhecem dentro da mesma nação.

A pesquisa de Borges (2014) apresentou a importância de se considerar as crenças de alunos e professores de línguas a respeito de suas Comunidades Imaginadas, já que são fatores motivacionais para investir em aprender. Além de Borges, Assis (2013) mostra, em seu estudo, que a construção identitária dos dois jovens participantes de sua pesquisa, de 15 e 16 anos, se deu a partir dos desejos de afiliação a Comunidades Imaginadas.

Kanno e Norton (2003) apontam que o sentimento de identificação com a cultura ou com a língua das pessoas de uma comunidade faz com que os aprendizes se engajem na aprendizagem daquela língua, para tornarem-se membros daquele grupo. Essa motivação os levará à afiliação a Comunidades. Segundo Norton (2001), a comunidade imaginada aparece quando as pessoas aspiram a pertencer a uma comunidade de usuários de determinada língua.

MacMillan e Chavis (1986, p. 9) definem quatro critérios que estabelecem um vínculo entre membro e comunidade: 1) O senso de pertencimento diz respeito ao sentimento que o membro nutre por ter investido na comunidade e de, por isso, ter o direito de pertencer a ela, trazendo uma ideia de segurança emocional. 2) A influência na comunidade é um conceito bidirecional, uma vez que a influência é exercida do membro para a comunidade e da

comunidade para o membro simultaneamente. 3) A integração e a satisfação das necessidades estão relacionadas ao reforço da identidade do membro, uma vez que sugere que, para que um grupo mantenha sua integração e o senso comunitário, é preciso que seus membros sintam que é recompensador pertencer a ele. 4) As conexões afetivas compartilhadas baseiam-se em uma história compartilhada, ou seja, é preciso haver identificação com o grupo.

Sobre tais critérios, Ryan (2006, p. 34) salienta que é possível observá-los em muitas pessoas jovens ao redor do globo que possuem interesses em comum. O autor discorre sobre a motivação pela perspectiva do ‘eu ideal’ (DÖRNYEI, 2005), relacionando-a a afiliação a Comunidades Imaginadas, salientando que o aprendiz afiliado a uma comunidade imaginada já pertence a ela mesmo que não se engaje diretamente com seus membros. Em sua visão, o mecanismo regulatório da interação com a comunidade imaginada é o ‘eu ideal’. Desse modo, na identificação de afiliação Comunidades Imaginadas na trajetória de aprendizagem dos participantes desta pesquisa, considerarei esta observação de Ryan (2006) como um critério extra aos já definidos por MacMillan e Chavis (1986), conforme específico no Quadro 1.

Quadro 1- Critérios para identificação de aprendizes afiliados a Comunidades Imaginadas

	Características dos afiliados a comunidades imaginadas
MacMillan e Chavis (1986)	Sentimento de pertencimento à comunidade.
	Influência da comunidade no aprendiz e vice-versa.
	Integração e satisfação das necessidades dos membros
	Conexões afetivas compartilhadas
Ryan (2006)	Possuir eus-ideais como mecanismos regulatórios de interação com a comunidade imaginada.

Fonte: Adaptado De Gontijo (2022).

2.4 Experiências de aprendizagem de língua estrangeira

Experiências de aprendizagem relacionadas a Comunidades Imaginadas são identitárias, já que o aprendiz aprende por meio daquilo de que gosta e com o qual se identifica. Dörnyei (2019, p. 20) entende Experiências de Aprendizagem como “qualidades percebidas do engajamento do aprendiz com vários aspectos do processo de aprendizagem” e explica como a noção de engajamento ajuda na compreensão das experiências. A essência do termo engajamento corresponde ao envolvimento do estudante nas tarefas.

Segundo Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), narrativas de aprendizagem contadas por estudantes e professores contêm redes complexas de experiências, típicas dos sistemas dinâmicos complexos. As autoras defendem que as experiências que circundam a aprendizagem de L2 são complexas por englobarem seres humanos em contexto, ambos sistemas complexos. Assim, as experiências permitem compreender a complexidade de desenvolvimento da língua.

Embora diversos estudos tenham descortinado experiências de aprendizagem que resultaram em experiências positivas e negativas, um, em especial, abordou experiências de sucesso na aprendizagem de inglês, o de Arruda (2014). O conceito de aprendizagem bem-sucedida, bem como as características de estudantes bem-sucedidos abraçados neste estudo são de Arruda (2014). Segundo a autora, experiências bem-sucedidas são aquelas em que os estudantes demonstram progresso em sua aprendizagem e prazer em aprender.

Arruda (2014, p. 169) aponta que os estudantes “motivados para aprender, independente de pertencerem à escola pública ou à particular, aproveitam os propiciamentos encontrados no contexto da sala de aula e fora dela, vivenciando, assim, experiências de sucesso na aprendizagem.” A pesquisa de Arruda (2014) contribui de forma significativa para uma mudança de paradigma quanto à impossibilidade de aprendizagem de L2 em escolas regulares. Segundo Miccoli, Bambirra e Vianini (2020), pesquisas envolvendo experiências têm sido documentadas por meio de narrativas.

O estudo de Zanoteli (2019) evidencia experiências exitosas de aprendizagem de inglês. A autora coletou narrativas de experiências e/ou uso de inglês como língua estrangeira que posteriormente foram analisadas por meio de categorias criadas (Zanoteli, 2019, p.56) com base em Dörnyei e Ryan (2015) e Dörnyei (2017), seguindo a metodologia de análise de experiências de aprendizagem de L2 proposta e consolidada no Brasil por Miccoli (1997-2018) e associados. Essas categorias foram utilizadas para criação da parte I do questionário deste estudo. Assim, passo à metodologia desenvolvida para a pesquisa.

3 Metodologia

Para este estudo, foi utilizada a pesquisa narrativa experiencial. Bruner (1991) afirma que a mente humana é narrativa, logo, na perspectiva do autor, é possível compreender a narrativa de experiências como uma produção simbólica e social que permite que o indivíduo não apenas represente, mas (re)construa sua versão da realidade. Quanto aos seus objetivos,

trata-se de um estudo exploratório, por aproximar a pesquisadora do objeto de estudo, ao explorá-lo. A abordagem é qualitativa, já que se trata de análise de narrativas. Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, esta pesquisa pode ser definida como estudo de caso.

O local escolhido para a coleta de dados foi a Universidade Estadual de Minas Gerais, Divinópolis. Para selecionar os participantes, após autorização do Comitê de Ética, visitei, virtualmente, as turmas de Letras com o objetivo de me apresentar, apresentar minha pesquisa e convidar os estudantes a responderem a um questionário semiestruturado elaborado por meio da ferramenta digital *Google Forms* (GONTIJO, 2022). Este questionário (APÊNDICE 1) foi dividido em 3 partes, já que o objetivo inicial era encontrar estudantes 1) motivados, com base em categorias mapeadas por Zanoteli (2019, p.56); 2) dentre os motivados, os que relatassem aprendizagem bem-sucedida, conforme estudo de Arruda (2014) e, 3) dentre estes, aqueles que fossem afiliados a Comunidades Imaginadas.

O total de questionários respondidos foi de 22. Destes, seis foram convocados para entrevista por serem estudantes motivados, com aprendizagem bem-sucedida e afiliados a Comunidades Imaginadas, perfil adequado aos objetivos deste estudo. Para a entrevista semiestruturada, o roteiro foi *“Por favor, conte como sua afiliação à Comunidade Imaginada X (cada estudante teria uma ou mais de uma) influenciou positivamente sua aprendizagem de inglês”*. As narrativas dos seis estudantes foram coletadas e transcritas. Porém, após ter feito uma análise preliminar dessas narrativas, constatei que os dados fornecidos por Helena por meio de seus diários e entrevista oral eram muito ricos, fartos e tinham consistência suficiente para subsidiarem, por si só, esta pesquisa.

Assim, com o intuito de fazer uma análise mais robusta e profunda, decidi me dedicar somente a eles. Segundo Gontijo (2022), Helena se afiliou, até seus 18 anos, a seis Comunidades Imaginadas. Neste artigo, fiz o seguinte recorte dos dados: selecionei a primeira comunidade à qual a participante se afiliou por tratar-se do primeiro contato da estudante com o inglês por meio de séries de TV. Para confirmar tal afiliação utilizei os critérios já definidos por MacMillan e Chavis (1986), a saber: 1) senso de pertencimento; 2) influência; 3) integração e satisfação das necessidades; e 4) conexões afetivas compartilhadas, em seus relatos e anotações.

Como um critério extra para reconhecer um afiliado a Comunidades Imaginadas, adicionei a busca por pistas que remetiam ao reconhecimento do ‘eu ideal’ que, conforme pontua Ryan (2006), regula a interação com a comunidade imaginada, conforme Quadro 1 (p.

X deste artigo). Na sequência, busquei perceber qual foi a influência dessa afiliação na aprendizagem de inglês dessa estudante. Para isso, observei as ações e estratégias citadas pela participante que resultaram em aprendizagem bem-sucedida. Por fim, comparei as escritas de seu diário da primeira para a terceira Comunidade Imaginada para que fosse possível compreender a potência da afiliação a elas para aprender uma língua estrangeira.

4 Apresentação e análise de resultados

Helena, no momento da pesquisa, tinha 22 anos e era aluna do curso de Letras Português/Inglês da Universidade Estadual de Minas Gerais, em Divinópolis. A participante entregou à pesquisadora três cadernos antigos que registravam, além de detalhes de sua vida, sua aprendizagem de Língua Inglesa desde o início. No material ela registrou as comunidades às quais se afiliou e que a ajudaram a aprender a L2. O primeiro caderno possui 33 páginas e anotações do ano de 2012. O segundo possui 34 páginas e anotações datadas de 2012 a 2014. Por fim, o terceiro caderno possui 47 páginas escritas, com anotações de 2015, 2016, 2017 e 2018. As anotações mostram a trajetória de aprendizagem de Helena e trazem relatos importantes de suas vivências. Para compreender a sua aprendizagem por um viés identitário, foi necessário adentrar sua subjetividade, porém, algumas informações pessoais foram omitidas para preservar a participante.

4.1 Comunidade CSI: o início do desenvolvimento linguístico

Helena começou a aprender inglês informalmente aos 11 anos, quando foi apresentada pela tia à série de televisão americana CSI, que é centrada em investigações de um grupo de cientistas forenses que atuam no departamento de criminalística da polícia de Las Vegas. É importante salientar que, alguns anos antes, ainda muito jovem, a estudante havia lidado com a perda da mãe de forma trágica, situação que envolvia elementos muitas vezes expostos na série, o que pode justificar o apego à comunidade por identificação com as situações abordadas no programa. Ela documenta a sua primeira afiliação à Comunidade Imaginada no trecho abaixo, extraído de seu caderno-diário 1.

Como começou. Bom, comecei a gostar de C.S.I foi por minha tia. Ela me chamou para assistir e eu achei bom, pois a censura é 14 anos. Na primeira vez que vi, achei

impressionante como eles resolviam os crimes. Nem liguei. Minha tia no outro dia me perguntou se eu tinha assistido e eu disse “Não. Então fui assistir no outro dia. Eu já adorava a voz da Catherine e achava um pouco esquisita e diferente. Comecei a ver todo dia e a “amar” a Catherine. Fui descobrindo várias coisas, o nome de todos eles, o dela é Mary Margaret Helgenberger ou Marg Helgenberger. Comecei vendo na Record, só que repete muito e hoje baixo episódios no computador.

De acordo com Helena, a afeição que passou a nutrir pelas personagens da série é marcante, o que confirma um dos critérios estabelecidos por MacMillan e Chavis (1986): as conexões afetivas compartilhadas. Na entrevista oral, a participante contou que se apegou à série e aos personagens de CSI de tal forma que passou a procurar por entrevistas em canais do *Youtube*. Para isso, ela frequentava *lan houses* e, quando os vídeos continham músicas, Helena as buscava na *internet* e as baixava. No princípio, ela não assistia à série em Língua Inglesa, por utilizar canais abertos da televisão e não haver essa opção, conforme afirma:

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

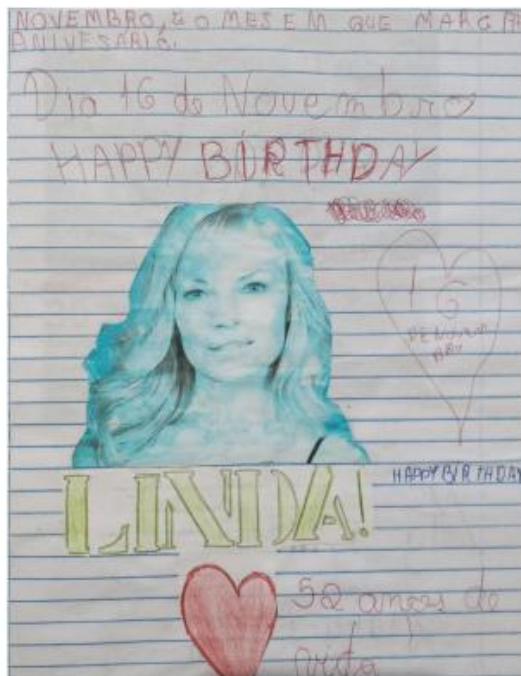
Seu relato pode ser confirmado pelas passagens de seus cadernos-diários. A primeira anotação data de 11 de julho de 2012, quando a participante tinha 10 anos e cursava o quinto ano da educação básica em uma escola pública. Na primeira página, já é possível perceber a palavra “love” registrada oito vezes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

A presença insistente da palavra *love* ilustra a conexão afetiva compartilhada pela aprendiz com a série e seu elenco. Além disso, na mesma página, conforme análise de Gontijo (2022) identifica-se, logo acima, o registro, “*eu era louca por CSI*”. Ao ser questionada sobre o verbo *ser* estar conjugado no passado, a participante relatou que tinha o hábito de reler as anotações e fazer comentários com base em suas novas vivências. No entanto, é possível perceber que a afiliação à comunidade perdurou por diversos meses, tempo em que a participante investiu esforços, na busca por conseguir se comunicar, mesmo que em sua imaginação, com as personagens que tanto admirava.

Nas páginas subsequentes, a participante registrou diversas informações referentes à série, tais como: elenco, características do elenco, fotos retiradas da *internet*, recortes de revistas com notícias sobre a série, entre outras. A participante dedicou ainda uma página do

diário à Marg, sua personagem favorita, por ocasião de seu aniversário, em 16 de novembro. Ela registrou: “52 anos de vida. Viva você! Viva CSI! Viva Las Vegas!” (FIGURA 1).

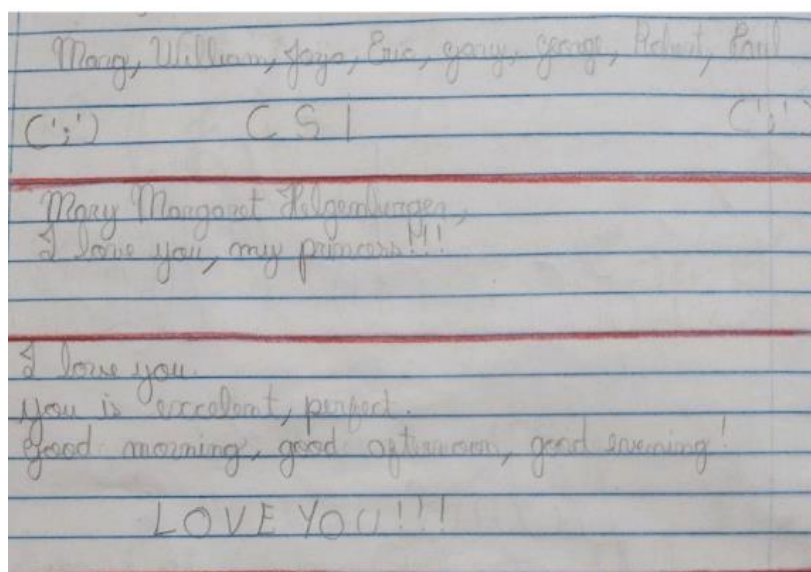
Figura 1– Felicitações à Marg, integrante do elenco de CSI



Fonte: caderno-diário 1 da participante.

Na figura 1, percebe-se também a presença de corações, que simbolizam e reforçam a conexão afetiva compartilhada com o elenco. Helena sentia-se tão próxima desses personagens que lhes escrevia mensagens em língua inglesa, em seu celular, mesmo sem esperança de enviá-las, já que não tinha o contato telefônico dessas pessoas, nem *internet* no celular, ou acesso a redes sociais para que pudesse fazê-lo, considerando que o ano era 2012. Por isso, ela escrevia as mensagens em seu celular e as reescrevia em seu diário. Percebe-se, nessas anotações, que falar sobre o elenco e conversar com eles por meio de seu diário (FIGURA 2) eram ações que faziam parte de seu cotidiano, como quando ela registrou: “*Mary Margaret Helgeber, I love you, my princess!!! I love you. You is excelent, perfect. Good morning, good afternoon, good evening! LOVE YOU!!!*”

Figura 2 - Conversa imaginada com Marg, integrante do elenco de CSI



Fonte: caderno-diário 1 da participante.

É importante apontar que os desvios na escrita da participante são compreensíveis, considerando sua pouca idade e pouco conhecimento da língua. É possível perceber também que esses desvios diminuem com o tempo e que a própria estudante, quando relia as anotações, fazia algumas correções em sua própria escrita anterior. Esse contexto de conexão imaginada compartilhada com o grupo exibe não apenas o afeto para com os personagens, como também o sentimento de pertencimento àquele grupo. Além disso, é possível notar a influência daquela comunidade em seu dia a dia. A estudante sente-se conectada à comunidade, como se ela estivesse ao seu alcance, de modo que, em seu dia a dia, suas escolhas musicais e a seleção do que assistir em casa ou em *lan houses* passaram a ser influenciadas por essas personagens.

O senso de pertencimento à comunidade e a influência que essa comunidade exerce na estudante, critérios estabelecidos por MacMillan e Chavis (1986) para reconhecer os afiliados a Comunidades Imaginadas, podem ser confirmados pelo relato da entrevista narrativa abaixo.

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

Em uma página, a participante registrou as características das personagens. Na sequência, ela escreveu: *“Depois que vi Marg no programa, quis conhecê-la, e todos eles também. Mas sei que é impossível e nada pode mudar isso. Que pena!”*. Tal registro mostra a vontade de pertencer a uma comunidade não tangível à participante naquele momento.

Nesse caso, a comunidade é o elenco da série CSI, e ela vislumbra pertencer a esse grupo ou ao menos fazer parte, de alguma forma, da vida da protagonista da série. Esse parecia ser o maior desejo de Helena. O seu ‘eu ideal’ naquele momento era ser alguém que conseguia estar entre seus ídolos. Segundo Ryan (2006), o mecanismo regulatório da interação com a comunidade imaginada é o ‘eu ideal’. No entanto, por tratar-se de uma realidade distante, ela o faz por meio da imaginação. Essa anotação ilustra o conceito de Wenger (2006) acerca das Comunidades Imaginadas, quando o autor pondera que tais comunidades são aquelas às quais os estudantes se afiliam pelo poder da imaginação.

A participante relatou, na entrevista oral, que muitos dos materiais que baixava estavam em Língua Inglesa e ela ainda não conseguia compreendê-los. Por isso, em diversas páginas desse caderno-diário, conforme afirma Gontijo (2022), observa-se um esforço da participante para escrever, em língua portuguesa, as falas das personagens nos episódios e entrevistas baixados por ela. Os registros ilustram a motivação para a aprendizagem da participante, mediada pela afiliação às Comunidades Imaginadas, que a levou a um investimento para que seu objetivo final fosse alcançado (NORTON, 2000; 2013; 2015).

Esse investimento na aprendizagem, porém, muitas vezes, como pode ser percebido ao longo das páginas do diário, não ocorreu de forma consciente, ou seja, a estudante não aprendia inglês apenas pelo interesse na língua, mas especialmente para sua prática social. Tal observação corrobora Norton (2016, p. 81, tradução minha), quando a autora afirma que a “língua não é apenas um sistema linguístico, mas também uma prática social na qual identidades e desejos são negociados.”¹

Nesse sentido, para a aprendiz, a língua alvo é como uma ponte para a comunidade da imaginação desejada por ela e oferece possibilidades de se assumir novas identidades no futuro. Desse modo, há a integração e satisfação das necessidades, que é outro critério de MacMillan e Chavis (1986) que define um afiliado à comunidade imaginada.

¹ No original: “(...) *language is not Only a linguistic system, but also a social practice in which identities and desires are negotiated.*”

Da mesma forma que a tia de Helena sugeriu que a sobrinha assistisse à série, tal encorajamento poderia ter sido propiciado por um professor de Língua Inglesa que conhecesse as possibilidades que residem em fomentar a imaginação dos estudantes e sugerir a eles possibilidades de aprendizagem para além da sala de aula. Avalia-se que, por meio da comunidade imaginada CSI, a aprendiz se interessou em desenvolver seu conhecimento em Língua Inglesa para conseguir se engajar em conversas imaginadas com o elenco da série.

Depreende-se, portanto, que esta comunidade serviu como porta de entrada para um universo que a estudante até então não conhecia: o das séries. Todos os critérios definidos por MacMillan e Chavis (1986) foram encontrados, com destaque para as conexões afetivas compartilhadas. Essa afiliação instigou a estudante a conhecer a Língua Inglesa, idioma falado por seus ídolos. Assim, ela estaria mais próxima deles, teria acesso a entrevistas e episódios em primeira mão e compreenderia as músicas que tocavam nesses vídeos.

A partir das anotações e relatos, foi possível constatar que Helena tinha um perfil autônomo de quem buscava aprender fora de sala de aula, informalmente. Segundo Arruda (2014, p.198), estudantes “motivados para aprender, independente de pertencerem à escola pública ou à particular, aproveitam os propiciamentos encontrados no contexto da sala de aula e de fora dela, vivenciando, assim, experiências de sucesso na aprendizagem.” O Quadro 2 sintetiza as atividades exercidas por Helena que levaram ao êxito para o seu desenvolvimento linguístico.

Quadro 2 - Principais ações para aprendizagem bem-sucedida relacionadas à Comunidade Imaginada CSI

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

Fonte: Adaptado de Gontijo (2022).

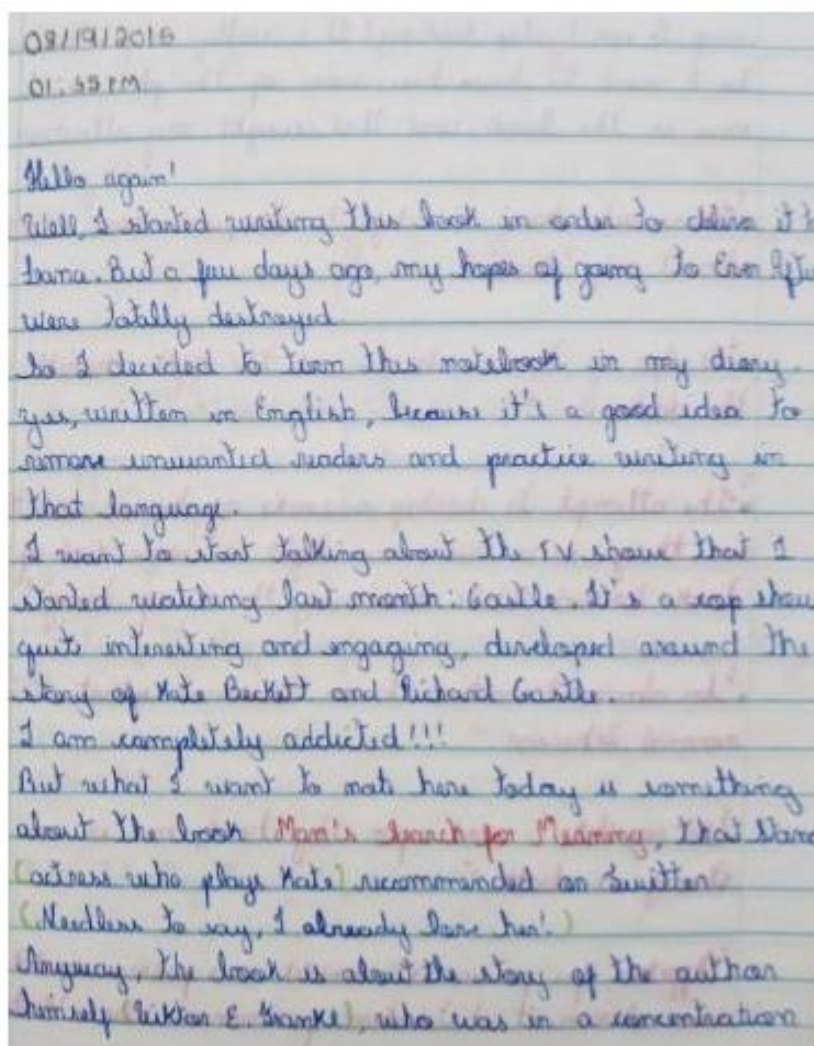
É importante ressaltar que os itens não selecionados do quadro foram estratégias utilizadas em outras comunidades analisadas por Gontijo (2022), às quais a participante se afiliou mais velha, quando ela já tinha acesso a tecnologias digitais. Segundo Arruda (2014, p. 198), o investimento em autonomia, é “marcado pelas suas escolhas ativas, por propiciamentos, em busca de atividades significativas, fora de sala de aula”. Assim ocorreu na trajetória de Helena, que ativamente buscou por atividades relacionadas ao que gostava e que percebia como significativas.

Desse modo, percebe-se que a afiliação a Comunidades Imaginadas resultou em aprendizagem informal da língua. Isso seu deu pela tomada de atitudes guiadas pelo desejo de pertencer a grupos imaginários, que a levaram à assimilação da língua. Nota-se que, para ela, aprender a língua não significava simplesmente decodificar signos, mas permitir (re)construir sua identidade dentro da comunidade visada, de modo a vir a ser quem ela vislumbrava ser (DARVIN E NORTON, 2015).

Embora este estudo tenha objetivado analisar a Comunidade que fez com que Helena iniciasse sua aprendizagem, é importante mostrar que seus esforços resultaram em aprendizagem exitosa. Para isso, é essencial documentar a evolução de sua aprendizagem, conforme documentado em Gontijo (2022) e na Figura 3. Faz-se relevante salientar que a estudante nunca se matriculou em cursos livres de idiomas e afirma que sua aprendizagem se

deu por meio de afiliações a comunidades. Sua escrita, diferente de quando começou seu processo de aprendizagem, apresenta-se em forma de texto longo, fluido e com poucos desvios gramaticais. Tal excerto ilustra seu processo exitoso de aprendizagem por meio das Comunidades Imaginadas relativas a séries.

Figura 3 – Registro da evolução da aprendizagem de Helena por meio da terceira Comunidade Imaginada: Once Upon a Time



Fonte: caderno-diário 3 da participante.

5 Considerações finais

A experiência de aprendizagem de Helena confirmou as constatações de Paiva e Braga (2010), de que as Comunidades Imaginadas geram o *input* necessário para que seja possível

desenvolver-se linguisticamente. Logo, se uma comunidade imaginada utiliza o inglês como língua oficial, a forma de compreender seus membros será por meio do contato constante com a língua, como uma imersão em *sites*, vídeos, páginas de redes sociais ou aplicativos.

Assim, constatou-se que foi a prática constante de Helena que a ajudou a aprender. As comunidades motivaram-na a buscar aprender e a continuar aprendendo por um longo período, visto que há registros de seu processo de aprendizagem de forma autônoma por meio das comunidades por cerca de sete anos. Ao final desse processo, conforme Gontijo (2022), a aprendiz escrevia longas cartas e poemas em inglês.

Como as afiliações às Comunidades Imaginadas ocorrem por identificação, a vontade de pertencer a um grupo direciona as ações que resultam em aprendizagem. O *input* para aprender, neste estudo, se deu por meio da busca constante pelo que tinha a ver com o mundo das séries. Todas as ações da estudante se deram por vontade de pertencer ao grupo e a aprendizagem ocorreu por meio dessa imersão em material de Língua Inglesa, mesmo estando em outro país.

Não emergiram, nos relatos da estudante, muitas ações destinadas especificamente a aprender a língua. Por outro lado, diversas ações objetivaram interagir com o grupo por meio do inglês. Percebe-se, dessa forma, que um aprendiz reage positivamente àquilo que lhe prende a atenção. Logo, as oportunidades de aprendizagem que residem nas afiliações a Comunidades Imaginadas são diversas e variam de afiliado para afiliado, assim como as ações que resultam em aprendizagem. Aprender por meio de uma afiliação é diferente de aprender por intermédio de um professor, embora um professor possa promover momentos de aprendizagem em sua sala de aula que resultem em afiliações.

REFERÊNCIAS

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

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

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

GONTIJO, M. R. *Motivação na aprendizagem de sucesso de Língua Inglesa: experiências de afiliação a Comunidades Imaginadas*. 2022. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – CEFET MG (Tese de Doutorado). Belo Horizonte, 2022.

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

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

BOURDIEU P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. F. (Ed.). *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press, 1986. p. 241–258.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- GIL, G.; OLIVEIRA, C. C. Investimento e Comunidades Imaginadas: uma análise narrativa da construção da identidade de alunos-professores de inglês. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 12, n. 2, p. 191-201, 2014.
- HIGGINS, E. T. Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, Washington, v. 94, n. 3, p. 19-40, 1987.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.
- KANNO, Y.; NORTON, B. Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, New York, v. 2, n. 4, p. 241-249, 2003.
- LARSEN-FREEMAN, D. Ten 'lessons' from complex dynamic systems theory: What is on offer. In: DÖRNYEI, Z.; MACINTYRE, P.D.; HENRY, A. (Ed.). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2015. p. 11-19.
- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MARKUS, H.; NURIUS, P. Possible selves. *American Psychologist*, Washington, v. 41, p. 954-969, 1986.
- MCMILLAN, D. W.; CHAVIS, D. M. Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, [s. l.], v. 14, p. 6-23, 1986.
- MERCER, S.; DÖRNYEI, Z. *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.
- MESSIAS, C. M. F. Investimentos e identidades imaginadas de usuários de inglês no curso de licenciatura em letras. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AMÉRICA PLATINA, 6; COLÓQUIO UNBRAL DE ESTUDOS FRONTEIRIÇOS, 6, 2016, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: UEMS, 2016. p. 1-7.
- MICCOLI, L.; BAMBIRRA, R.; VIANINI, C. Experiential research for understanding the complexity of teaching and learning English as a foreign language. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 73, n. 1, p. 19-42, 2020.
- NORTON, B. Non-participation, imagined communities and the language classroom. In: BREEN, M. P. (Ed.). *Learner contributions to language learning: new directions in research*. London: Pearson Education Limited, 2001. p. 159-171.
- NORTON, B. Identity and language learning: Extending the conversation. 2. ed. Bristol, UK: *Multilingual Matters*, 2013.
- NORTON, B. Learner investment and language teacher identity. In: BARKHUIZEN, Gary (Ed.). *Reflections on Language Teacher Identity Research*. 1 ed. United Kingdom: Routledge, 2017. p. 80-86.

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

RYAN, S. Language learning motivation within the context of globalization: an L2 self within an imagined global community. *Critical Inquiry in Language Studies: An International Journal*, Philadelphia, v. 3, n. 1, p. 23-45, 2006.

SILVA, D. D. *A formação da identidade do professor de línguas: experiências, Comunidades Imaginadas e investimento*. 2019. 161 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.

USHIODA, E; DÖRNYEI, Z. Motivation, language identities and the L2 self: A theoretical overview. In: DÖRNYEI Z; USHIODA E. (Eds.). *Motivation, language identity and the L2 self*. v. 2. Bristol: Multilingual Matters, 2009. p. 1-8.

Artigo submetido em: 23 ago. 2023

Aceito para publicação em: 11 out. 2023

DOI: <https://dx.doi.org/10.22456/2238-8915.135016>

APÊNDICE I

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Parte I - Motivação

INSTRUÇÃO: Assinale as alternativas que melhor definem a sua aprendizagem de inglês. Complemente sua resposta quando solicitado.

1. Como você avalia seu nível de conhecimento da língua?

☐ NULO ☐ BÁSICO ☐ INTERMEDIÁRIO ☐ AVANÇADO

2. Qual é o nível de seu interesse em aprender inglês?

☐ NULO ☐ BAIXO ☐ MEDIANO ☐ ALTO

3. Deseja ser fluente na língua? ☐ Já sou fluente. ☐ SIM, desejo. ☐ NÃO considero necessário ser fluente para chegar aos meus objetivos.

Se você já é ou deseja ser fluente, como você SE VÊ interagindo em inglês, em seu dia a dia?

4. Você tem algum ‘modelo’ de falante de inglês, ou seja, existe alguma pessoa cuja maneira de usar a língua você admire muito e, por isso, procura falar e/ou escrever como ele/a?

☐ SIM ☐ NÃO

Se SIM, quem é essa pessoa? Qual é a sua relação com ela?

5. O que você faz para aprender inglês?

☐ Presto atenção às aulas da faculdade e procuro estudar a matéria em casa.

☐ Conto com a ajuda de outras pessoas para aprender.

☐ Procuro aprender por conta própria.

☐ Todas as afirmações acima estão corretas.

Se marcou “procuro aprender por conta própria”, indique o que você faz para aprender:

6. Para você, é importante manter-se em contato com a Língua Inglesa em seu cotidiano?

☐ SIM ☐ NÃO

Se SIM, escreva o que faz para manter-se em contato com a língua.

7. Você reflete sobre como ocorre sua aprendizagem de inglês?

☐ SIM, reflito sempre sobre como ocorre minha aprendizagem.

☐ NÃO. Participo das aulas, mas não costumo parar para pensar em como aprendo melhor.

8. Ao aprender inglês, você se considera:

☐ Extrovertido(a). Não apresento timidez e busco utilizar o inglês quando tenho oportunidade.

☐ Introverso(a). Apresento timidez e, por isso, evito utilizar o inglês.

9. Assinale as alternativas que são VERDADEIRAS para você:

☐ sinto simpatia pela Língua Inglesa

☐ sinto simpatia pelas pessoas a quem associo o ato de aprender inglês

☐ sinto prazer em aprender inglês e/ou interagir com falantes de inglês

☐ sinto desprazer em aprender inglês e/ou interagir com falantes de inglês

☐ sinto-me um cidadão globalizado, ou seja, sinto que o inglês me dá acesso ao mundo

☐ sou curioso(a) com relação às culturas das pessoas que falam inglês

- ☐ identifico-me com a cultura de algum país que utiliza a Língua Inglesa oficialmente
- ☐ tenho facilidade para aprender inglês
- ☐ tenho muitas oportunidades de utilizar a língua
- ☐ tenho medo de ser julgado(a) negativamente por não saber utilizar a Língua Inglesa
- ☐ tenho medo de me tornar alguém que não sabe, não fala ou não domina o inglês
- ☐ tenho dificuldade para aprender inglês

RESPONDA às questões 10, 11 e 12 livremente.

10. Como você se sente ao aprender inglês?

11. Você usou ou usa alguma estratégia para aprender ou acelerar a sua aprendizagem de inglês?
Se sim, qual?

12. Você tem dificuldades para aprender inglês atualmente? Se sim, quais?

Parte II – Aprendizagem bem sucedida

13. Assinale as alternativas VERDADEIRAS quanto ao sucesso de sua aprendizagem de inglês durante sua trajetória de aprendizagem

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

Parte III - Afiliação a Comunidades Imaginadas

14. Em sua trajetória de aprendiz de inglês, você já participou ou se imaginou participando de uma comunidade que usa somente o inglês para se comunicar? Este fato o(a) motivou a ir adiante em seu desenvolvimento linguístico? ☐ SIM ☐ NÃO
Se SIM, que comunidade é (foi) essa?

O que o levou a ser atraído, a admirar tal comunidade?
