



A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS: UM ESTUDO EM MATO GROSSO DO SUL.

João Fábio Sanches Silva (UEMS)

RESUMO

O interesse por questões relativas à construção identitária surge na literatura internacional como uma crescente área de investigação, com um número cada vez maior de estudos adotando a abordagem pós-estruturalista ao formular o conceito de identidade no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesta perspectiva, trago resultados preliminares de um estudo qualitativo que teve por base os conceitos de identidade, investimento, comunidades imaginadas e resistência (ANDERSON, 1991; NORTON, 2000; WEEDON, 1997; WENGER, 1998) para investigar os investimentos de uma aluna-professora no seu curso de graduação e na língua alvo, além do impacto de tal investimento (se algum). Busco ainda verificar se a participante aspirava a alguma comunidade imaginada, e se esta teve algum impacto na construção da sua identidade. Os dados foram gerados a partir de um grupo de seis alunos-professores no último ano de um curso de Letras Português/Inglês em uma universidade pública no centro-oeste brasileiro durante o ano acadêmico de 2011, por meio de uma ficha bibliográfica, um questionário aberto, narrativas escritas e entrevistas semi-estruturadas; embora neste texto apresente apenas os dados referentes a uma participante, Pam. Os resultados apontam que os investimentos realizados pela aluna-professora nas práticas da língua inglesa reforçaram um profundo senso identitário, permitindo que ela exercitasse sua agência por oportunidades de prática na língua. A participante também demonstrou suas relações com comunidades de prática, fossem estas reais ou imaginadas, envolvendo tanto participação e não-participação, e que sua identidade em construção deveriam ser entendida na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real.

Introdução

O interesse por questões relacionadas a construções identitárias surge na literatura internacional como uma crescente área de investigação. Segundo Block (2007, p. 27, tradução do autor), “identidades são processos construtórios de longa duração onde indivíduos negociam novas posições subjetivas e moldam e são moldados por suas próprias sócio-histórias”. Block (ibid) alega que o estudo do conceito de identidade tornou-se uma importante área de investigação porque as referências que as pessoas têm, de algum modo se tornaram deslocadas, e as razões para isto parecem estar relacionadas a novas posições subjetivas assumidas em diversas classes sociais,

gêneros e até 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 nesta pessoa uma identidade particular. Entretanto, existem desiguais relações de poder para lidar, como, por exemplo, capitais econômicos, culturais e sociais que tanto facilitam quanto restringem interações com outros em diferentes comunidades de prática onde os indivíduos se engajam.

Desta perspectiva, procurar uma definição para identidade tornou-se uma tarefa complexa. Razões para isto 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 esta 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) entendem identidade como os modos que os indivíduos se definem, ou querem ser definidos nos contextos sociais que fazem parte. Para os autores, identidade é multifacetada e em constante mudança. Esta diversidade na construção da identidade seria resumida nos diferentes discursos que os indivíduos usam para influenciar as percepções que os outros possam ter sobre eles. Bhabha (1994) caracteriza o conceito de identidade como sendo instável e não fixo. De acordo com o autor, 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 estas são contingentes, ou seja, são instáveis e dependentes de contextos sociais particulares.

As referidas definições do conceito de identidade, embora não definidas, sugerem que a 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 do autor). Talvez por causa da natureza do conceito, um crescente número de estudos adota uma abordagem pós-estruturalista ao formular o conceito de identidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como, por exemplo, considerar identidade como a compreensão de quem uma pessoa é, e como ela pensa que outras pessoas são (DANIELEWICS, 2001); enquanto outros consideram o conceito de ‘subjetividade’ (GU, 2010; McKAY & WONG, 1996; WEEDON, 1997), por exemplo.

Tais 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) adotando uma abordagem sociológica ao 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 sócio-culturais 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 estavam se adaptando a uma crescente população estudantil bilíngue e multilíngue, apenas para mencionar alguns.

As perspectivas acima apresentadas sugerem que parece haver um estreitamento das fronteiras entre o social e o cultural, o que possibilita enxergar a identidade como um construto sociocultural em relação a processos sociais mais amplos que são marcados por relações de poder que podem ser coercivas ou colaborativas (NORTON, 1997). Esta concepção sociocultural de identidade considera sua construção como sendo dinâmica e em constante mudança em tempo e espaço, construída e sendo construída pela linguagem. Neste sentido, Pavlenko (2004, p. 54) afirma que a linguagem é vista neste paradigma como “o lugar da organização social e do poder, e como uma forma de capital simbólico, e também um espaço de conflito onde a subjetividade e a consciência individual são produzidas”.

Hall (2006) alega que a construção da identidade na pós-modernidade ocorre do 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 da pessoa. Este processo pode levar os sujeitos a questionarem sua própria agência e os investimentos feitos para serem aceitos nestes novos contextos no sentido de reassegurar sua própria identidade (NORTON & TOOHEY, 2002).

Algumas características da identidade podem ser evidenciadas das informações apresentadas até o momento. Primeiro, 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 não está isenta de contextos, mas sim crucialmente ligada a contextos sociais, culturais e políticos (DUFF & UCHIDA, 1997). E por fim, a identidade é construída, mantida e negociada de modo significativo através da linguagem e do discurso (LAM, 2000). Neste sentido, os indivíduos podem ser afetados e influenciados pelos contextos sociais aos quais eles se relacionam, e a construção da identidade parecer destacar as posições subjetivas assumidas nas experiências vividas dentro destes contextos, como aqueles de futuros professores de línguas no estado de Mato Grosso do Sul.

Estudos que têm por objetivo investigar a construção identitária tendem a focar particularmente nos aprendizes de inglês como uma segunda língua (ESL), ao contrário de pesquisas que tentam compreender o processo de construção da identidade no contexto de aprendizes de inglês como língua estrangeira (EFL). Neste sentido, Yoshizawa (2010, p. 37) alega que a construção da identidade neste último contexto pode ser afetada por diferentes fatores sociais, que tendem a envolver “a localização geográfica, valores sociais e ideologias distintas do ambiente de EFL” referentes à importância da língua alvo estudada, apenas para mencionar alguns. Nesta perspectiva, ao lidar com a construção identitária de futuros professores de inglês em um curso de licenciatura em um contexto de EFL, aqueles envolvidos no processo de aprender e ensinar parecem estar inclinados a conceitos

e atitudes que podem levá-los a mudanças ou readaptações de algumas das suas crenças, valores e comportamentos. E a própria noção de identidade reside entre estas possíveis mudanças.

Pós-estruturalistas na área de aquisição de segunda língua (SLA) vêm explorando um debate atual no campo da formação em línguas, que diz respeito à noção de identidade e como esta se relaciona com uma sociedade mais ampla, particularmente afetando o modo como os indivíduos aprendem uma segunda língua. De acordo com Yoshizawa (2010, p. 35), pós-estruturalistas alegam que a identidade é um espaço de conflito onde a subjetividade é construída em uma variedade de espaços sociais, todos estes estruturados por relações de poder, levando um indivíduo a assumir diferentes posições subjetivas que podem entrar em conflito umas com as outras (NORTON PEIRCE, 1995; NORTON, 2000). Identidade, nestes termos, é entendida como diversa, contraditória, e dinâmica.

Na abordagem pós-estruturalista para a construção identitária, a identidade é entendida como 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), esta forma de enxergar a identidade pode levar os educadores em línguas a questionar o quanto aprendizes de uma segunda língua estão investidos em comunidades de sala de aula, 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 áreas heterogêneas caracterizadas por alegações conflitantes em relação à verdade e ao poder (NORTON, 2010). Tomando isto por base, a linguagem não é entendida como um meio neutro de comunicação, mas com referência ao seu significado social. Segundo Norton (2010), é esta concepção de linguagem que os pós-estruturalistas definem como ‘discurso’. Como Miller (2004) alega, “as identidades são discursivamente construídas, envolvidas em práticas sociais e amplos sistemas ideológicos” (p. 290), e a compreensão que as identidades são invocadas, construídas, e negociadas através do discurso parece ser de significativa importância para este estudo.

Seguindo as noções apresentadas de linguagem, discurso e identidade, 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 aqueles envolvidos neste processo negociam e, se for o caso, resistem às diversas posições subjetivas que tais contextos oferecem a eles. Tomando por base esta suposição, os conceitos de ‘investimento’, ‘comunidades imaginadas’ e ‘resistência’ surgem como construtos importantes no desenvolvimento deste estudo.

O conceito de **investimento** como tratado neste estudo considera o aprendiz de uma língua estrangeira como tendo uma identidade complexa, que muda 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). Segundo Norton (ibid), enquanto a motivação pode ser vista como um conceito originalmente psicológico, a noção de ‘investimento’ deve ser entendida dentro de uma

ideologia sociológica que faça 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 o aprendiz de línguas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos, e conseqüentemente, um investimento na língua alvo poderia ser considerado como um investimento na própria identidade do aprendiz (NORTON, 2000, 2010).

Uma extensão da relação entre identidade e investimento diz respeito ao conceito de **comunidades imaginadas** que aprendizes de línguas aspiram pertencer quando estão aprendendo 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, irão encontrá-los, ou se quer ouvir falar deles, mas nas suas mentes repousa a imagem da sua comunhão” (p.6). Pesquisadores de segunda língua e língua estrangeira adotam o conceito de Anderson 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 deste contexto” (p. 356). Norton (2000) alega que os aprendizes têm investimentos diferentes em membros distintos da comunidade da língua alvo, e que as pessoas nas quais os aprendizes têm os maiores investimentos podem ser as pessoas que representam ou ofereçam o acesso à comunidade imaginada. Norton (2001) argumenta que aprendizes de uma segunda língua têm imagens de comunidades nas quais eles desejam participar no futuro. Estas comunidades imaginadas têm um grande impacto na sua aprendizagem da língua, embora os aprendizes ainda não sejam membros de tais comunidades. Deste modo, o investimento dos aprendizes parece estar ligado as suas comunidades imaginadas e as suas afiliações futuras com as comunidades que eles esperam ter acesso.

As noções de investimento e comunidades imaginadas, como apresentadas até o momento, parecem ser de grande relevância para a compreensão do processo de construção identitária de futuros professores de inglês, uma vez que estes conceitos lidam com a relação entre aprendizes e a língua alvo, incluindo seu desejo de se apropriar da língua. O presente trabalho tem por objetivo, então, compreender os investimentos de uma aluna-professora, doravante *Pam*, no seu curso de graduação em Letras e na língua alvo, buscando entender o impacto de tal investimento (se algum) na construção da sua identidade. Busco ainda verificar se a participante aspirava a alguma comunidade imaginada, e entender se esta teve algum impacto na construção da sua identidade como futura professora e usuária da língua inglesa.

A pesquisa



A abordagem teórica adotada nesta proposta de pesquisa toma por base o conceito de identidade como proposto por Norton (1995; 2000) e Weedon (1987; 1997). Nos termos dos trabalhos destes 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 disto, eu adoto os conceitos de ‘investimento’, ‘comunidades de prática’, ‘comunidades imaginadas’ e ‘resistência’, 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.

Nesta perspectiva, este trabalho segue um paradigma “exploratório-interpretativista que utiliza métodos não-experimentais, gerando dados qualitativos, e oferecendo uma análise interpretativa dos dados” (tradução do autor, Nunan, 1992, p. 4), em uma tentativa de “fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos segundo os significados que as pessoas atribuem a eles” (tradução do autor, Denzin & Lincoln, 1998, p. 3). Em relação aos métodos qualitativos de conduzir pesquisas,

Os dados foram gerados a partir de um questionário aberto, uma produção narrativa, e entrevistas semi-estruturadas. A ideia de usar métodos 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” (tradução do autor, Denzin & Lincoln, 1998, p. 4). Deste modo, a geração dos dados foi conduzida de forma narrativa com o propósito de ilustrar e interpretar a construção discursiva da identidade desta futura professora de línguas.

Como foi possível observar, eu optei por usar uma análise qualitativa ao refletir diretamente sobre os dados que foram gerados e tentar interpretá-los (Allwright & Bailey, 1991). Na tentativa de gerar estes dados através de diferentes instrumentos, eu procurei fazer uso da triangulação metodológica, e assim, desenvolver múltiplas perspectivas sobre o mesmo fenômeno como uma alternativa de validação destes dados (Denzin & Lincoln, 1998). Acredito que a combinação de tais métodos de coleta de informações possibilitou a geração necessária de dados para compreender a construção discursiva da identidade desta aluna-professora e seus contextos de aprendizagem como construções sociais, históricas e políticas, e o próprio curso de graduação como um espaço de negociação identitária.

Alguns dos investimentos de Pam

Pam está inserida em um contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira definido por Block (2007) como sendo o contexto de alunos ao redor do mundo que contam com seu tempo em sala de aula para aprender uma língua que não é a língua típica de comunicação. Block (2007) explica que as condições nestes contextos variam consideravelmente, embora todos tenham em comum o predomínio da sala de aula como espaço para exposição à língua alvo. Segundo *Pam*,

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. (Pam, narrativa, 2011)

A descoberta do inglês como língua estrangeira pode ter positivamente impactado seu gosto pelo idioma, e os investimentos feitos ao colecionar e escrever letras em inglês parece ter tido um papel importante como prática na língua alvo. Hoje, *Pam* alega ouvir canções, assistir filmes e outras formas de entretenimento em inglês, além de ler textos acadêmicos e se comunicar com amigos no exterior pela Internet. Os investimentos de *Pam* na língua alvo são também investimentos na sua própria identidade como aprendiz de uma segunda língua.

Pam descreve ainda seu encontro com um intercambista alemão e sua experiência de se apropriar da língua:

Eu sei que teve um dia que eu 'tava' lá numa: + numa máquina + e: + chegou esse rapaz + e ele 'tava' com dificuldade de falar com + com o instrutor + e daí + tal + depois que o instrutor saiu + eu fui conversar com ele + só que eu fui com muita vergonha ++ só que: + ele + 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 + e saía um: + portu + portu inglês! + mas acabou + acabou dando certo + a comunicação aconteceu! + e deu diálogo + deu diálogo + a gente fez uma amizade muito legal! (Pam, interview, 2011)

Pam parece ter criado uma zona de conforto com seu amigo intercambista, em um espaço onde eles conseguiram se constituir como uma comunidade horizontal, com segurança, compreensão, e livres de outras formas de opressão. Nesta experiência de troca, *Pam* parece ter assumido uma identidade de usuária da língua estrangeira, em um contexto social onde seu conhecimento da língua pudesse ser usado, e não testado.

Durante seu curso de graduação em Letras, *Pam* participava de um grupo de estudos voltado a discussões sobre Novos Letramentos e o ensino de línguas, e menciona complementar seus estudos com a leitura de artigos acadêmicos em inglês. Ela mencionava que, “*Tudo que lemos soma com nossa formação social, com nosso conhecimento empírico, e nos fornece meios de filtrar o que vemos e experimentamos na prática*” (*Pam*, questionário, 2011).

Pam foi ainda bolsista do *PIBID*, além de ser voluntária para ensinar inglês para adolescentes em um bairro carente da cidade de Dourados, nas dependências de uma igreja em que ela congregava. *Pam* descreve parte desta experiência e o conflito inerente entre o real e o imaginado ao mencionar que, “*eh: + é uma coisa meio tensa + porque a gente não: + ah + não sei! + a gente ‘tá’ aqui + e: + e o curso é ótimo + a gente tem a graduação + mas na hora da prática + é bem diferente + né? ++ então + a gente tem um certo receio*” (*Pam*, entrevista, 2011).

Pam e outras duas colegas de graduação começaram a dar aulas de reforço de inglês, português e literatura para alunos de uma escola pública de Dourados, e 12 dos seus alunos entraram em uma universidade pública da região. *Pam* relembra tal feito dizendo que, “*às vezes eles cruzam comigo no corredor e me chamam de professora + eu fico assim + tipo + (xxx) + sabe? ++ então + eu + eu quero isso pra mim + isso é uma coisa: + gostosa!*” (*Pam*, entrevista, 2011).

Algumas comunidades imaginadas por *Pam*

Ao relatar suas experiências de aprendizagem de inglês, *Pam* descreve alguns dos seus prévios contextos educacionais em relação ao idioma. Ela lembra que,

eu tinha aquele meu pequeno problema de indisciplina + eu não levava o material ++ eu só gostava das aulas que tinham música ++ e: + eu sempre chegava atrasada ++ então + eu era muito advertida + então + eu tinha BRONCA + DESSA aula ++ daí no outro ano + quando entrou essa professora canadense + eu já gostei de cara dela ++ o que me chamou a atenção + foi que: + ela ‘tava’ ali + não como professora + ela não tinha cara de professora + ela tinha cara de uma pessoa que ‘tava’ batendo papo em inglês com a gente (*Pam*, entrevista, 2011)

A professora canadense de *Pam* parece tê-la impactada positivamente na aprendizagem de inglês, favorecendo a construção de uma identidade imaginada – a de falantes de inglês. *Pam* 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 *Pam*, 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.

Pam também assume a comunidade imaginada de professores preparados para a tarefa, considerado por ela como sendo de grande importância para seu futuro profissional, mencionando que,

++ eh + eu quero + assim ++ me + me preparar muito ++ assim + fazer o que + o que eu puder + pra + pra me capacitar mais + pra que eu realmente + quando estiver nessa: + numa sala de aula + dando aula + eu dar o meu melhor ++ mas eu não quero ser só uma professora + sabe? + eu quero assim + eu quero MARCAR os alunos (Pam, entrevista, 2011)

Contudo, *Pam* acredita que irá se formar sem a necessária competência comunicativa para ser uma professora de inglês. Ela faz tal análise ao mencionar que, “*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?*” (*Pam*, entrevista, 2011)

O surgimento de uma identidade relacionado ao ensino da língua parece estar ligado ao desenvolvimento de melhores práticas de inglês que poderiam dar a *Pam* mais segurança ao ensinar a língua. As experiências de *Pam* com a língua e com práticas de ensino parecem ter contribuído para a construção da identidade de aprendizes/usuários de inglês, e ainda futura professora do idioma, exercendo sua agência na busca dos seus objetivos, reais ou imaginados.

Pavlenko e Norton (2007) alegam ainda que as comunidades imaginadas são fontes de agência humana e investimento na aprendizagem da língua alvo, e isto parece ser verdade para *Pam* ao imaginar a comunidade de falantes de inglês e professores bem-sucedidos. *Pam* 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 com a língua alvo.

Para refletir

Os resultados, ainda que preliminares, sugerem que a identidade de *Pam* como graduanda, aprendiz/usuária de uma língua estrangeira, e ainda, futura professora de línguas, era uma área de conflito, com posições subjetivas em constante mudança, e por vezes, contraditórias, e que certos contextos sociais e práticas limitaram outras oportunidades de identificação subjetiva. Por outro lado, os resultados apontam que os investimentos realizados nas práticas da língua inglesa reforçaram um profundo senso identitário, permitindo que exercitasse sua agência por oportunidades de prática na língua. *Pam* também



demonstrou suas relações com comunidades de prática, fossem estas reais ou imaginadas, envolvendo tanto participação e não-participação, e que suas identidades em construção deveriam ser entendidas na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real. Por fim, os resultados sugerem que as identidades são discursivamente construídas e inseridas em práticas e contextos sociais diversificados.

Referências bibliográficas

- ALLWRIGHT, D., BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- 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, 1997. p. 451–486.
- GU, M. Identities constructed in difference: English language learners in China. *Journal of Pragmatics*, v. 42, 2010. p. 139–152.
- 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.
- 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), 2000. p. 457–482.
- 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, 1997. p. 543-560.



- McKAY, L., WONG, C. Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 3, 1996. p. 577-608.
- 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* (pp. 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, 1997. p. 431-450.
- NORTON (PEIRCE), B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, v. 29, 1995. p. 9-31.
- NORTON, B. Language, Identity and the Ownership of English. *TESOL Quarterly*, v. 31, n. 3, 1997. p. 409-429.
- NORTON, B. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education, 2000.
- NORTON, B. 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
- NORTON, B. Language and Identity. In HORNBERGER, N., McKAY, S. (Org.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010. p. 349-369.
- NORTON, B., EARLY, M. [Researcher identity, narrative inquiry, and language teaching research](#). *TESOL Quarterly*, 45, 3, 2011. p. 415-439.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. (2002). Identity and Language Learning. In: KAPLAN, R. (Org.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 115-123). Oxford/ New York: Oxford University Press, 2002.
- 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.



EDIÇÃO Nº 12 – Volume II ,
SETEMBRO DE 2013
ARTIGO RECEBIDO ATÉ 10/09/2013
ARTIGO APROVADO ATÉ 20/09/2013

- PAVLENKO, A., NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language teaching. In CUMMINS, J., DAVISON, C. (Orgs.), *International handbook of English language teaching* (pp. 669-680). New York: Springer, 2007.
- SCHECTER, S., BAYLEY, R. Language socialization practices and cultural identity: Case studies of Mexican descent families in California and Texas. *TESOL Quarterly*, v. 31, 1997. p. 513-542.
- WEEDON, C. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. Oxford: Blackwell, 1987.
- 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.