

(RE)CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NO CONTEXTO MIGRATÓRIO: CRENÇAS, AGÊNCIA E AUTONOMIA SOCIOCULTURAL NAS NARRATIVAS DE UMA IMIGRANTE BRASILEIRA NOS ESTADOS UNIDOS¹

(RE)CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES EN EL CONTEXTO DE LA MIGRACIÓN:
CREENCIAS, AGENCIA Y AUTONOMÍA SOCIOCULTURAL EN LOS RELATOS DE UNA
INMIGRANTE BRASILEÑA EN LOS ESTADOS UNIDOS

IDENTITY (RE)CONSTRUCTIONS IN THE MIGRATION CONTEXT: BELIEFS, AGENCY AND
SOCIO-CULTURAL AUTONOMY IN THE NARRATIVES OF A BRAZILIAN IMMIGRANT IN
THE UNITED STATES

Evelyn Nathasha Silva do Nascimento^{*}
Universidade Federal Rio de Janeiro

Christine Siqueira Nicolaides^{**}
Universidade do Vale do Rio dos Sinos e
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Adolfo Tanzi Neto^{***}
Universidade Federal do Rio de Janeiro

¹ O presente artigo é um recorte de uma pesquisa maior (NASCIMENTO, 2020) intitulada *Narrativas de uma imigrante brasileira nos Estados Unidos: (re) construções identitárias a partir da interseção do "eu com o "outro"*, vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas da Escola de Vygotsky em Linguística Aplicada (NUVYLA/CNPq), financiado pela CAPES n. processo: 3.747.841 (número do parecer na Plataforma Brasil).

^{*} É doutoranda pelo Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: evelyn@letras.ufrj.br.

^{**} É professora pesquisadora do Programa de Pós-Graduação de Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e professora colaboradora do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ. E-mail: cnivolaides@unisinos.br.

^{***} É professor pesquisador do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: adolfofotanzi@letras.ufrj.br.

RESUMO: Este artigo investiga o desenvolvimento da autonomia sociocultural (OXFORD, 2003, 2017) por meio de narrativas com enfoque nas crenças e no desenvolvimento da agência de uma imigrante-aprendiz como ferramentas de autonomia e empoderamento (BERTH, 2019), junto à nova comunidade de prática. Os dados foram gerados com base em narrativas escritas (*e-mail*) e orais (*WhatsApp*) de uma aprendiz de inglês como língua adicional (LAd). Analisou-se como as (re)construções identitárias ocorreram na medida em que a incorporação da aprendiz na comunidade de prática pretendida se ampliava gradativamente (WENGER, 2008). Ademais, este estudo propõe uma reflexão sobre a noção de identidade (HALL, 2006), levanta questões sobre imigração, mobilidade social e multiculturalismo (RYMES, 2010; CANDAU, 2016), e sobre criação de ZPD como “um espaço de vida” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002 [1993]). A análise dos dados mostrou que as (re)construções identitárias são possíveis em um *continuum* enquanto se envolve e se questiona sócio-histórico-culturalmente o idioma que se estuda.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade. Crenças. Agência. Migração. Autonomia Sociocultural.

RESUMEN: Este artículo investiga el desarrollo de la autonomía sociocultural (OXFORD, 2003, 2017) a través de narraciones que se centran en las creencias y en el desarrollo de la agencia de aprendizaje de una inmigrante-aprendiz como herramientas de autonomía y empoderamiento (BERTH, 2019), junto a la nueva comunidad de práctica. Los datos se generaron en base a narrativas escritas (correo electrónico) y orales (*WhatsApp*) de una aprendiz de inglés como idioma adicional (LAd). Se analizó cómo las (re)construcciones identitarias ocurrieron a medida la incorporación de la aprendiz a la comunidad de práctica a la que se destinaba se ampliaba gradualmente (WENGER, 2008). Además, este estudio propone una reflexión sobre la noción de identidad (HALL, 2006), plantea cuestiones sobre la inmigración, la movilidad social y el multiculturalismo (RYMES, 2010) y (CANDAU, 2016), y la creación de ZPD como "espacio de vida" (NEWMAN; HOLZMAN, 2002 [1993]). El análisis de los datos demostró que las (re)construcciones identitarias son posibles en un continuo mientras se involucra y cuestiona sociohistórico-culturalmente el lenguaje que se estudia.

PALABRAS CLAVE: Identidad. Creencias. Agencia. Migración. Autonomía sociocultural.

ABSTRACT: This article investigates the development of sociocultural autonomy (OXFORD, 2003, 2017) through narratives focusing on the beliefs and agency development of an immigrant-learner as tools of autonomy and empowerment (BERTH, 2019), with the new community of practice. The data were generated based on written (*e-mail*) and oral (*WhatsApp*) narratives of an additional language learner (ALI). It was analyzed how the (re)constructions of identity occurred as the incorporation of the learner into the intended community of practice gradually expanded (WENGER, 2008). Furthermore, this study proposes a reflection on the notion of identity (HALL, 2006), raises questions about immigration, social mobility and multiculturalism (RYMES, 2010) and (CADAU, 2016), and the creation of ZPD as "a living space" (NEWMAN; HOLZMAN, 2002 [1993]). The analysis of the data showed that (re)constructions are possible in a continuum while engaging and socio-historical-culturally questioning the language being studied.

KEYWORDS: Identity. Beliefs. Agency. Migration. Sociocultural autonomy.

1 INTRODUÇÃO

A identidade é construída no processo do desenvolvimento humano e não está presa somente à vontade do indivíduo, ao contrário, mostra-se multifacetada e está constantemente sendo deslocada para diferentes direções, além de ser construída sócio-histórico-culturalmente (NASCIMENTO, 2020). Sendo assim, as (re)construções identitárias são vistas, nesta investigação, como resultado da interseção do “eu” individual com o “outro” e sua cultura translocal. Especificamente, este artigo visa dar enfoque às (re)construções e negociações de identidade no contexto de migração. No que tange a esse tema, bastante debatido no contexto no cenário mundial, importa que olhemos com atenção para os desdobramentos desse fenômeno, assim como para suas implicações linguísticas, transculturais e identitárias, no que se refere aos imigrantes e às populações que habitam os países de acolhimento. Para Rymes (2010), questões ligadas à migração, à expansão, ao desenvolvimento tecnológico e à mobilidade social nos coloca em outra perspectiva para observarmos contatos linguísticos e culturais que estão cada vez mais translocais.

Segundo Faria (2015, p. 23), não há país ou região no mundo que esteja “imune” ao fenômeno migratório, como também não existe povo que não tenha recebido influência de diversos fluxos de migrantes ao longo de sua formação. Ainda que tenham sido aspectos

sempre presentes na história humana, as migrações assumiram uma dimensão ainda maior na era contemporânea, estimuladas por avanços tecnológicos nos setores de transportes e comunicação e pela acelerada internacionalização da economia. Somada a isso, destaca-se a presença da mesclagem social, étnica, religiosa, cultural e econômica entre as regiões e os países que nos colocam em constante fluxo identitário de instáveis complexidades linguísticas (RAJAGOPALAN, 2006).

É dentro desse contexto que propomos uma reflexão sobre as crenças (BARCELOS, 2001) de uma brasileira, imigrante-aprendiz² nos Estados Unidos, cujo pseudônimo aqui adotado é ROSA³, durante seu processo de aprendizagem de língua adicional (LAd)⁴ – o inglês, a fim de ter acesso à comunidade de prática pretendida (WENGER, 2008; WENGER; TRAYNER, 2015). Debruçamo-nos sobre a questão do vínculo entre suas crenças e o desenvolvimento de sua agência como ferramentas de autonomia sociocultural e de empoderamento.

Neste trabalho, partimos do pressuposto de que há um imbricamento entre as concepções de crenças e agência. De acordo com Barcelos (2006, p. 18), o primeiro termo refere-se a uma forma de pensamento, à construção da realidade, a maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, coconstruídos em nossas experiências resultantes de um processo interativo; e agência é a capacidade socioculturalmente mediada em tempos e lugares específicos para agir (AHEARN, 2017). Em outras palavras, a agência é regulada pelos agrupamentos sociais, pelos recursos materiais e simbólicos (LANTOLE; THORNE, 2006), que medeiam a interação do ser humano, inclusive a aprendizagem. Para Engeström (2006, 2011), Virkkunen (2006) e Liberali (2019), a agência pode ser entendida no campo das rupturas nas ações do sujeito para padrões pré-estabelecidos que propiciam iniciativas para transformar realidades. Nesse sentido, o desenvolvimento da agência envolve contradições que nos levam a criar novas possibilidades de expansão e transformação de realidades (NININ; MAGALHÃES, 2017).

Importa lembrar que relacionado a esses conceitos está o de autonomia, que, segundo Paiva (2006), configura-se uma tarefa muito complexa o de tentar defini-lo, se levarmos em consideração que, raramente, aprendizes de uma segunda língua serão capazes de tomar todas as decisões sobre sua aprendizagem a fim de implementá-la. Isto é, o aprendiz sempre estará restrito ao seu contexto de aprendizagem, seja dentro, seja fora da sala de aula, que, por sua vez, está limitado a uma série de recursos que vão desde às regras deste contexto às relações de poder e controle, à metodologia de ensino, entre outros fatores. Para efeitos da presente investigação, no que concerne à autonomia, damos foco à perspectiva de Oxford (2003, 2017), que diz respeito à interação social entre os pares aprendentes, o que ela propõe como versão de autonomia sociocultural I. Os dados gerados nos abrem espaço para a discussão da ampliação das práticas discursivas e sociais da participante desta investigação, ao acessar a(s) sua(s) comunidade(s) de prática, doravante CoP – versão sociocultural II (WENGER, 1998; WENGER-TRAYNER; WENGER-TRAYNER, 2015). Isso contribuiu para respondermos aos objetivos estabelecidos para este artigo sobre como as crenças e o desenvolvimento da agência da imigrante-aprendiz se tornaram ferramentas de autonomia e de empoderamento (BERTH, 2019; BAQUERO, 2012).

² Termo usado para caracterizar a participante ROSA (mais detalhes na seção de metodologia), imigrante com foco principal em aprender a língua-alvo, ou seja, a língua que é falada no país de acolhimento. Ademais, visa enfatizar o interesse de um imigrante de não apenas aprender a língua-alvo, mas também, a cultura de um determinado lugar a fim de que possa fazer parte da comunidade de prática. Em resumo, trata-se de uma busca por “aceitação” e “identificação” por parte de um grupo-alvo.

³ Optamos por utilizar seu pseudônimo em caixa-alta, primeiro, por dar um maior protagonismo à participante da pesquisa e, segundo, para facilitar ao leitor a diferença de quando estamos nos referindo à participante e quando estamos nos referindo a algum autor das referências bibliográficas.

⁴ Este termo, LAd, é usado para se referir à Língua Adicional; o acréscimo da letra “d” se deu a fim de evitar confusão com outro termo: LA que se refere à Linguística Aplicada. Em relação ao seu significado, Schlatter e Garcez (2012, p. 37) assumem que essas línguas são parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea, ou seja, são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeira. Dito de outro modo, os autores frisam que uma língua adicional precisa estar em circulação, isto é, ela é produtiva no contexto em que é usada. Segundo Leffa e Irala (2014, p. 32), o uso do termo “adicional” traz vantagens, porque não há necessidade de discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional), ou mesmo as características individuais do aprendiz (segunda ou terceira língua). Com efeito, para os autores, a intenção é adotar um conceito mais abrangente, e, possivelmente, mais adequado: o de língua adicional, aquela que vem por acréscimo, e que é construída a partir da língua ou das línguas que o aprendiz já conhece.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O indivíduo se forma por meio da interação social, na dialética da identificação entre externo e interno (OLIVEIRA, 2011). Hall (2006) critica John Locke, o qual, em seu ensaio sobre a compreensão humana, definiu o indivíduo em termos da mesmidade (*sameness*) de um ser racional – ou seja, fala-se aqui de uma identidade que permanecia a mesma e que era contínua com seu sujeito. No entanto, dentro de nós, há identidades contraditórias, que vão se “empurrando” para distintas direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006). Nas palavras de Bauman (2004, p. 16), a identidade nos é revelada como algo a ser inventado, algo a ser descoberto; é o alvo de um esforço, um objetivo. Para Ciampa (2001 [1987]), a identidade pode ser apreendida como uma metamorfose, ou seja, ela está em constante transformação, sendo o resultado provisório entre a história da pessoa, seu contexto sócio-histórico-cultural e seus projetos.

Em se tratando do vínculo entre identidade e contexto, damos especial atenção às possíveis (re)construções identitárias, imbricadas em certa plasticidade identitária⁵, no contexto migratório, com suas respectivas implicações linguísticas e multiculturais no processo de interação com diferentes comunidades de prática. Para Candau (2016), no prisma de um multiculturalismo que envolva interculturalidade crítica, processos de hibridação cultural são intensos e mobilizam a construção de identidades abertas promovendo a inter-relação deliberada entre diferentes sujeitos sócio-histórico-culturais e grupos de uma determinada sociedade.

De acordo com Barbosa (2010), os deslocamentos humanos nos espaços são tão antigos quanto a história do homem. Além disso, a origem da modalidade humana é marcada por determinações históricas da evolução da sociedade capitalista. Logo, os movimentos migratórios acontecem devido à maneira como o trabalho assalariado é inserido no modo de produção capitalista com mão de obra, como produtor de valor e como mercadoria. A historicização das migrações internacionais foram os acontecimentos sociopolítico-econômicos ocorridos no cenário mundial a partir de 1973 que inauguraram a chamada “era da globalização”⁶. Com efeito, a mobilidade humana é um marco histórico e não pode ser dissociada da própria história da humanidade, porém o que se vê ultimamente, por meio das mídias sociais, é que as migrações têm assumido uma dimensão bem maior nos últimos anos (FREITAS; MOITA LOPES, 2019).

Nesse sentido, destacam-se, a seguir, algumas manchetes recentes que focalizam, visto que o escopo deste artigo é a imigração brasileira para os Estados Unidos, o crescente aumento desse movimento. De acordo com o *site* *Época Negócios* “Mais de 1 milhão de brasileiros vivem nos Estados Unidos, segundo Itamaraty” (CARNEIRO, 2018), e segundo o *site* da revista *on-line* *Exame*, “Número de novos brasileiros com *green card* nos EUA bate recorde” (RIVEIRA, 2020). Também, importa enfatizar o fato de esses deslocamentos serem desencadeados pela acelerada internacionalização da economia, pelo agravamento de disparidades sociais e econômicas, além das questões culturais e perseguições religiosas (FARIA, 2015).

É importante destacar também que estudos referentes ao ajustamento e à inserção de imigrantes em outras comunidades tendem a focalizar os aspectos culturais desses sujeitos e a construção/reconstrução de sua nova identidade – processo imprescindível à socialização (CASTELLS, 2002).

⁵ Utilizamos esse termo para fazer referência à identidade que apresenta a capacidade de se adaptar ou moldar a diferentes contextos a fim de que sejam possíveis os processos de reconstruções identitárias, a partir da aprendizagem de uma LAD, por exemplo. “[...] identidades futuras possíveis. Todas poderiam expressar a inesgotável plasticidade do humano [...]” (CIAMPA, 1987, p. 35). Em síntese, para esse autor, a definição de identidade é metamorfose – um processo que ocorre desde o nascimento do indivíduo até o momento de sua morte, ou seja, o ser humano não é, ele está sendo, como o “vir-a-ser” descrito por Heráclito, que é movimento, algo que está se constituindo o tempo todo, como uma obra sempre inacabada (LARA JÚNIOR; LARA, 2017).

⁶ Em se tratando de globalização, não podemos ignorar o fato de haver diferentes interpretações para esse fenômeno mundial. Moita Lopes (2008, p. 319), por exemplo, cita Hardt e Negri (2000) que argumentam que o processo que rege o planeta atualmente não tem nada a ver com o imperialismo, mas com o Império (com letra maiúscula). Por outras palavras, nessa perspectiva, “[...] os Estados Unidos não são, e nenhum outro estado-nação poderia ser, o centro de um novo projeto imperialista. O imperialismo acabou” (HARDT; NEGRI, 2000, p. 13). Segundo os autores, o Império pode ser caracterizado pela ausência de fronteiras territoriais que limitem seu espaço, pelo não envolvimento de conquista de um território ou pelo exercício de poder sobre a vida das pessoas. Ao contrário, nessa ordem do Império, têm poder central as corporações transnacionais e a linguagem, esta que, por meio das indústrias de comunicação, concede legitimidade ao Império.

Segundo De Fina (2003), é necessário estudar sobre a realidade dos imigrantes e suas identidades a fim de que se evite a estereotipação. Nos casos estudados por ela, ser hispânico, nos Estados Unidos, de modo geral, está associado à ideia de baixa *performance* na escola, pobreza, violência, uso de drogas, entre outros. Vale ressaltar que os debates sobre imigração e refúgio são temas complexos e devem ser interpretados muito além de uma escolha do indivíduo de sair de seu território em busca de melhores condições de vida. Na verdade, expressam particularidades de classe, gênero, etnia e religião e estão inscritos nas alterações da geopolítica mundial (SANTOS *et al.*, 2016).

Crenças, de acordo com Bezerra (2008), são hábitos de pensamento que criam a disposição de agir. Ou seja, crença é tudo aquilo que nos habilita a agir em determinada direção para a qual a crença nos aponta. Nessa mesma perspectiva, citamos Barcelos (2001, 2007), destacando que uma das mais importantes características das crenças se refere à sua influência no comportamento. É importante enfatizar que as crenças são construídas sócio-histórico-culturalmente e podem ser interativas e variadas (BARCELOS; KALAJA, 2013). Nesse sentido, os autores defendem o uso da linguagem orientada para a ação, visto que a primeira cria a realidade, e que tanto os conhecimentos científicos quanto as concepções leigas são entendidos como construções sociais do mundo. Retomamos o conceito de agência, que, para Ahearn (2017), é a capacidade socioculturalmente mediada em tempos e lugares específicos para agir. Para Lantolf e Thorne (2006), agência nunca é uma propriedade de um indivíduo particular, mas se trata de uma relação coconstruída e renegociada com aqueles que estão à sua volta e com a sociedade em geral. Em outras palavras, “[...] agência é sempre, e em qualquer lugar, regulada pelos agrupamentos sociais, pelos recursos materiais e simbólicos, pelas contingências situacionais, pelas capacidades individuais e grupais, e assim por diante” (LANTOLF; THORNE, 2006, p. 238)⁷.

Nessa mesma linha de pensamento, Wertsch *et al.* (1993, p. 352) advogam que a agência humana é “[...] distribuída ou compartilha socialmente”, ou seja, ainda que o indivíduo aja sozinho, a ação mantém-se socialmente situada, pois advém do funcionamento intermental e porque os meios de mediação empregados (por exemplo, o computador) são fornecidos ou restringidos pelo contexto cultural, histórico e institucional (ARRUDA, 2014).

No que se refere à interação social de aprendizagem de uma LAd, é fundamental resgatarmos o conceito de Autonomia Sociocultural, desenvolvido por Oxford (2003, 2017) a partir do modelo de Autonomia de Benson (1997; 2011) que apresenta três versões: a técnica, a psicológica e a política. Cabe salientar que o modelo de Benson representou um marco na área de estudos sobre autonomia do aprendiz de línguas de forma a sistematizar as diferentes definições dos termos propostos na literatura especializada. Resumidamente, a visão técnica de autonomia, segundo Benson (1997, 2011) visa munir o aprendiz de estratégias que lhe darão condições de assumir o controle sobre a aprendizagem fora da sala de aula.

Em seguida, a visão psicológica enxerga a autonomia como uma capacidade, isto é, um construto de atitudes e habilidades que permitem aos aprendizes se tornarem mais responsáveis por sua aprendizagem por meio de suas crenças. A perspectiva política refere-se ao controle sobre os processos e conteúdo da aprendizagem envolvendo, dessa forma, não só o estabelecimento de condições para que o aprendiz possa ter o controle sobre sua aprendizagem individualmente, mas, também, institucionalmente no contexto em que está inserido. Logo, o desenvolvimento da autonomia é visto como uma transformação interna do indivíduo (BORGES, 2019, p. 45). Segundo esse modelo, a versão política é visivelmente privilegiada em relação às outras duas e deve ser almejada pelo professor e pelo contexto escolar.

Todavia, Oxford (2003, 2017) faz uma crítica ao modelo de Benson (1997, 2011) pela falta de um elemento crucial: a perspectiva sociocultural. Além disso, o modelo de Benson situa as estratégias de aprendizagem como pertencentes unicamente à versão técnica e mostra-se incompleto ao não evidenciar os construtos de contexto, de agência e de motivação, todos eles importantes ao se falar em desenvolvimento de autonomia.

Dessa forma, Oxford (2003, 2017) apresenta um modelo de autonomia que mantém as três versões propostas originalmente por Benson (1997, 2011), mas acrescenta, ainda, duas outras conforme descreveremos a seguir. Segundo Borges (2019), enquanto

⁷ Tradução de Vianini (2016) do original em inglês: “[agency] is never a “property” of a particular individual; rather it is a relationship that is constantly co-constructed and renegotiated with those around the individual and with the society at large”

Benson (1997, 2011) privilegia a autonomia política, Oxford (2003, 2017), por sua vez, enfatiza a importância de todos os tipos, porque, segundo a autora, é o contexto no qual o aprendiz está interagindo que vai favorecer a opção por um determinado tipo de autonomia ou, até mesmo, a combinação desses vários tipos. Assim, a autora faz sua importante contribuição ao modelo, propondo mais duas versões de autonomia, isto é a Sociocultural I e a Sociocultural II, que estão baseadas na Teoria Sociocultural Vygotskyana.

Neste novo modelo, a versão Sociocultural I enfatiza a interação social como parte principal do desenvolvimento cognitivo e linguístico. Seu foco encontra-se na obra de Vygotsky (2009 [1978]), que destaca a importância da aprendizagem mediada, em outras palavras, a interação com um par mais experiente (pai, professor, colega etc.), não descartando a possibilidade de esse “par mais experiente” ser um livro ou um *site*, por exemplo. Assim, a agência é vista como o “poder” de controlar a própria aprendizagem através da autorregulação, ajudando o aprendiz a se locomover por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD)⁸, que, de acordo com Rego (2014, p. 73), em uma definição embrionária do termo, “[...] é a distância entre aquilo que o aprendiz é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial)”. No entanto, fazemos uso da visão neovygotskyana: a ZPD é, então, o espaço entre “[...] o que os participantes são” e “o que estão em processo de tornar-se”. É importante enfatizar que não há como falar de ZPD sem passarmos pelo crivo da transformação; afinal de contas, este é o *cerne*, grifo nosso, desse conceito fulcral de Vygotsky (MATEUS, 2009, p. 61). Ao descobrir a ZPD, ele praticou, conscientemente, a metodologia do instrumento-e-resultado, isto é, descobriu a unidade de estudo “psicológica” caracteristicamente humana, que, já se sabe, não é unidade psicológica nenhuma, mas uma unidade sócio-histórica (NEWMAN; HOLZMAN, 2002 [1993]).

A versão Sociocultural II, por sua vez, está centrada, principalmente, nas obras de Rogoff e Lave (1984), Lave e Wenger (1991), Wenger (1998) e Wenger *et al.* (2002). Essa perspectiva não enfatiza o desenvolvimento da autonomia propriamente dita, mas destaca a participação do indivíduo na comunidade de prática⁹ (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998; WENGER *et al.*, 2002), ou seja abrange as relações interpessoais entre membros novatos e os mais experientes a fim de que os novatos consigam se inserir na CoP desejada, passando de uma participação periférica para uma participação cada vez mais central. Por outro lado, é importante ressaltar que essa interação só será possível se participantes veteranos se disponibilizarem a oferecer aos novatos conhecimentos acerca da comunidade, informações culturais, práticas e estratégias (OXFORD, 2003, 2017). Como mencionado anteriormente, no entanto, o foco da análise deste artigo é o de autonomia Sociocultural I, como proposto pela autoria, ou seja, a interação do indivíduo com pares mais experientes de forma que se aproprie das práticas sociais da CoP.

Abordados os conceitos escolhidos para embasarem este artigo, na próxima seção, apresentamos a metodologia usada para a geração, análise e discussão dos dados.

3 METODOLOGIA

A geração de dados se deu por meio de narrativas, pois é central a percepção de que as pessoas utilizam a narrativa não apenas para “[...] (re) construir eventos passados, mas, para que tais eventos sejam interpretados de acordo com as representações que desejam, por isso, a construção de narrativas está intimamente relacionada à construção identitária” (SANTOS, 2013, p. 24). Dado o fato de a participante residir nos Estados Unidos, recorreremos ao contexto *on-line*, por meio do qual os dados foram gerados: *e-mail* (por onde obtivemos as narrativas escritas) e *WhatsApp* (por onde obtivemos as narrativas orais – via entrevista semiestruturada). Segundo Ferraz (2019, p. 48), desprezar a condição digital no contexto da cultura contemporânea, a qual se alastra em múltiplas esferas das relações sociais (se apresentando também como campo e/ou objeto de pesquisa), é ignorar o fenômeno

⁸ ZPD, geralmente vê-se ZDP, no entanto, fazemos uso da ordem ZPD, como adotada por Mateus *et. al.*, 2009.

⁹ Segundo Fernandes *et al.* (2016, p. 46), o termo foi cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger em seus estudos sobre a teoria da aprendizagem, para se referir ao processo de aprendizagem. As comunidades de prática (CoPs) são formadas por pessoas que, voluntariamente, compartilham de um mesmo interesse ou paixão, interagem regularmente, trocam informações e conhecimento, buscam sustentar a comunidade e compartilham do aprendizado, de maneira que podem ser caracterizadas por apresentarem as seguintes dimensões: empreendimento conjunto, envolvimento mútuo e repertório compartilhado (WENGER, 2008). O aprendizado informal se dá a partir do engajamento das pessoas no fazer (WENGER, 1998).

social da nossa era e tornar percebíveis os métodos antropológicos tradicionais por supostamente não darem conta de explicar as culturas intoxicadas pelas tecnologias nas relações sociais e materiais.

Essa ideia remete ao trabalho de Christine Hine (2008 [2005]) que aponta para a interatividade e as múltiplas conexões podem ser asseguradas pela presença de grupos sociais na internet, constituindo a oportunidade de produzir pesquisas etnográficas, na medida em que demonstram o potencial de “alto grau de flexibilidade interpretativa”. Atualmente, faz uso do termo “Etnografia na Internet”, diferentemente do que costumava usar: “Etnografia Virtual”. De acordo com Ferraz (2019), o abandono do termo veio por compreender a condição material da conexão *on-line* em mídias móveis. Dessa forma, tal fato inspirou a pensar o contexto das práticas sociais em rede de conexão *on-line* como uma conjunção cultural, a qual dá abertura ao debate, em que a autora se posiciona na ideia das disparidades da atuação social/digital entre as esferas *on-line* e *off-line* (FERRAZ, 2019, p. 55).

Propusemos o cruzamento de dados entre as narrativas dos *e-mails* e das do *WhatsApp* a fim analisar o esforço reflexivo da participante ao narrar a própria história de duas formas diferentes. Para tanto, nos meses de maio e junho de 2018, foram trocados os *e-mails* (enviamos o *e-mail* cujo título era “conte-me sua história”, e ela respondeu nos dias 31 de maio, 04 de junho, 05 de junho e 16 de junho de 2018, respectivamente). Com base nessas narrativas, realizamos duas entrevistas (nos dias 19 e 20 de novembro de 2019), que tiveram duração de, aproximadamente, 20 minutos cada. Após a realização das entrevistas, foi feita a transcrição das conversas com base nas convenções de transcrição de entrevista de Du Bois (2006), mas também com algumas adaptações. Para melhor compreensão do leitor, há uma tabela (em anexo) para explicar os símbolos e seus respectivos significados, usados na transcrição das entrevistas.

A próxima seção mostra como foi feita a análise dos dados, a fim de que seja possível observar como se deram as (re)construções identitárias de ROSA no contexto migratório. Ou seja, analisamos os dados que mostram como as crenças de ROSA conduziram sua agência durante seu processo de aprendizagem de LAd. Além disso, é possível observar como se dá a relação entre crenças, agência e autonomia sociocultural no processo de aprendizagem de inglês como LAd.

4 ANÁLISE DOS DADOS

ROSA é uma imigrante-aprendiz nos Estados Unidos. Aos 21 anos, foi ao país, a princípio, para trabalhar temporariamente como babá dos filhos de outra brasileira, que era conhecida de sua amiga, e, depois que juntasse dinheiro, voltaria ao Brasil. Após alguns meses trabalhando em Nova Iorque, conseguiu outro trabalho também como babá onde conheceu seu marido. Assim, deixou de trabalhar nessa nova casa porque se tornou cunhada de sua patroa. Desde então, na época da geração de dados, já fazia 32 anos, aproximadamente, que ROSA morava nos Estados Unidos, onde constituiu sua família e conquistou muitos dos seus objetivos, como, por exemplo, o de aprender a língua e a cultura do país. Sobre isso, é importante mencionar que ela decidiu que aprenderia o inglês para que não dependesse de ninguém, isto é, não queria ter dificuldades para se comunicar, além de ter o desejo de alcançar sua autonomia, seja do ponto de vista financeiro, seja do ponto de vista linguístico. Foi por meio de suas crenças que ela praticou sua agência em relação ao que, para ela, significava ser autônoma em um país estrangeiro. Embora tenha enfrentado muitos desafios como imigrante, ROSA não perdeu o foco e, atualmente, considera-se parte dessa CoP não apenas porque fala inglês, mas porque se sente aceita e pode exercer sua autonomia dentro desse espaço.

Começamos a análise de dados com base em trechos do *e-mail* enviado pela pesquisadora primeira autora deste trabalho e respondido por ROSA:

EXCERTO 1. Resposta enviada por Rosa em 16 de junho de 2018.

Assunto do *e-mail*: “Conte-me sua história...” (Continuação: PARTE 3)

Corpo do *e-mail*: “What helped me learn quickly and adapt to the American culture was that I only was around people that spoke the language, so I had no choice but to speak.” [sic]¹⁰

¹⁰ Nossa tradução livre: “O que me ajudou rapidamente a me adaptar à cultura americana foi o fato de eu estar cercada por pessoas que falam língua, então eu não tinha outra opção senão falar inglês”.

É possível observar no excerto anterior que a participante afirma que o fato de ela estar cercada por “falantes nativos”, além de possibilitar sua interação com eles com frequência, de certa forma, fomentou, por consequência, sua aprendizagem da língua. Segundo ela, “*o que me ajudou rapidamente a me adaptar à cultura americana foi o fato de eu estar cercada por pessoas que falam inglês [...]*” (excerto 1/e-mail). Durante a entrevista, retomamos esse assunto, perguntando como ela fazia para se comunicar com as crianças, já que era babá, quando ela ainda não dominava muito bem o inglês. Observemos sua resposta:

EXCERTO 2. Resposta enviada por Rosa em 05 de junho de 2018.

Assunto do e-mail: “*Conte-me sua história...*” (Continuação: PARTE 2)

Corpo do e-mail: “*I started the job and it was a challenge, the kids would speak to me but some words I would understand but others I couldn't because the kids spoke to fast. I started to have the kids to sign as the spoke and this way I was able to know what they wanted faster [sic]*”¹¹

No trecho anterior, ROSA relata o quanto foi desafiador para ela se comunicar com as crianças porque elas falavam muito rápido e ela mal conseguia compreendê-las. No entanto, a participante começou a tomar a seguinte atitude: “*Eu comecei a pedir para que elas sinalizassem enquanto falavam e assim eu conseguia saber o que elas queriam mais rapidamente*” (excerto 2/e-mail). Aqui, fica claro o conceito de ZPD na perspectiva neovygotkyana, isto é, segundo Newman e Holzman (1993), a ZPD é uma unidade de aprendizagem-e-desenvolvimento – o lugar da atividade revolucionária. Isso porque eles partem da premissa vygotkyana de que a mente é histórica, sendo, literalmente, criada ou produzida através “[...] da participação e da interiorização de formas de atividade socioculturais-históricas” (NEWMAN; HOLZMAN, 2002 [1993], p. 82). Em outras palavras, é por meio da interação com o “outro”, com o par mais “experiente” e mais “capacitado”, que também nos desenvolvemos.

É importante destacar, em relação a esse trecho de ROSA, traços de agência, visto que ROSA começou a tomar “determinadas atitudes” a fim de que pudesse se comunicar com as crianças. De acordo com Van Oers (2015), agência pode ser entendida como as formas pelas quais as pessoas situadas no mundo dominam intencionalmente a própria vida. Liberali (2020) destaca em seus estudos o conceito de agência transformadora, isto é, aquela cujo foco recai no desenvolvimento de autoridade e de autoria de cada indivíduo sobre a própria vida e sobre a transformação de realidades (ENGESTRÖM; SANNINO, 2011). Nessa linha, os indivíduos usam seus repertórios, criando potencial para agir com novos papéis sociais e para ir além de suas possibilidades imediatas de maneira conjunta (LIBERALI, 2017b). Ou seja, ROSA agiu em relação à dificuldade que estava impedindo que ela compreendesse as crianças, resolveu partir para o “plano b”, isto é, por meio de gestos, tentou encontrar uma solução para aquele entrave na comunicação.

No próximo excerto, observamos que ROSA parece estar convencida de que para falar bem inglês é necessário interagir com os membros dessa CoP. Ela inclusive menciona alguns de seus amigos que não tiveram a mesma atitude que ela, e que, por isso, segundo a participante, não obtiveram êxito no processo de aprendizagem de inglês. Vejamos:

EXCERTO 3. Entrevista via *Whatsapp*, realizada em 20 de novembro de 2019.

Pergunta:

é::: foi o fato de você tá [sic] cercada por pessoas que só falavam inglês, né? É::: você realmente achou que isso seria suficiente pra [sic] você aprender?

Resposta:

1. Sim...ah...bom, se você vai pra [sic] um país, e ninguém lá fala a sua
2. língua, você é forçado a aprender a língua deles, porque como é ‘que você
3. vai se comunicar?’; ah...ih...isso é um fato, isso é um fato de vida porque
4. tenho alguns amigos aqui que são hispanos, que são mexicanos, e uns
5. também que são brasileiros...ah...e eles não falam tão bem inglês como
6. eu falo, porque...ah...eles vivem numa comunidade que tem só

¹¹ Nossa tradução livre: “Eu comecei a trabalhar e foi um desafio, as crianças falavam comigo e algumas palavras eu entendia, outras não, porque elas falavam muito rápido. Eu comecei a pedir para que elas sinalizassem enquanto falavam e assim eu conseguia saber o que elas queriam mais rapidamente”.

7. *brasileiro, tem mais brasileiro do que americano, eles...ah...vão pra*
8. *[sic] igreja... ah... que é de “brasileiro”, ah...eles se so -- cializam só*
9. *com brasileiros, so (% então %), eles vieram pra [sic] América, mas*
10. *não querendo fazer o esforço de mesmo aprender a língua do país,*
11. *ahm...// quando eu vim pra [sic] cá, quando eu tava [sic] (...)*

Segundo as crenças de ROSA, “estar perto”, “estar cercado pelos americanos” e “estar onde eles estão” são fatores importantes não só para aprendizagem da língua, mas para o aculturação na nova CoP. Lembremos que as crenças nos dão “[...] confiança suficiente para agirmos” (DEWEY, 1933 *apud* BARCELOS, 2004, p. 127). Assim sendo, elas parecem ter norteado as ações da participante a fim de que ela alcançasse seu objetivo: aprender a falar o inglês fluentemente para não “depende de ninguém”. É possível verificar também que, atrelado aos traços de crenças, está o traço de agência, visto que, no trecho anterior, observamos algumas de suas atitudes, como, por exemplo, “*eu falava o que sabia falar e o que não sabia falar, eu falava errado, ou apontava para os objetos e coisas*” (excerto 2, linhas 1 e 2). Também, podemos observar a seguinte fala, “[...] *tenho uns amigos aqui que são que são mexicanos, e uns também que são brasileiros...eles não falam tão bem inglês como eu falo, porque eles vivem em uma comunidade onde só tem brasileiros [...]*” (excerto 3 – linhas 4 a 6). Mais uma vez, percebemos que a crença mais proeminente de ROSA é a de se inserir no grupo onde o inglês é falado.

De acordo com Ahearn (2017), agência é a capacidade socioculturalmente mediada de agir. Dito de outra forma, a agência não existe antes de um contexto sociocultural específico, mas emerge a partir da dinâmica social, política, cultural e linguística de uma determinada comunidade (DESJARLAIS, 1997 *apud* AHEARN, 2017). É importante frisar que essa agência busca alcançar determinado objetivo. No caso da participante, além de ela se empenhar para aprender a LAd, isto é, o inglês, ROSA também buscava ter autonomia em relação a essa nova comunidade, tendo acesso a tudo o que tem a ver com ela. Sobre isso, selecionamos uma parte da entrevista na qual a participante deixa bem claro o que significava para ela falar inglês:

EXCERTO 4. Entrevista via *WhatsApp*, realizada em 20 de novembro de 2019.

Pergunta:

Mas, particularmente... pra [sic] você...era...era...muito importante? O que significava pra [sic] você... aprender a falar inglês?

Resposta:

1. *[...] eu não queria depender dos outros de ficar traduzindo as coisas*
2. *pra mim [sic], eu quis aprender eu mesma, eu queria aprender como*
3. *conversar com os americano [sic]; eu queria poder ir numa loja, e poder*
4. *conversar com o vendedor, explicar pra [sic] o que eu queria (...)*

Dominar o inglês, na visão de ROSA, significava desenvolver sua autonomia em uma comunidade da qual, *a priori*, ela não fazia parte. Observemos a seguinte declaração: “[...] *eu não queria depender dos outros de ficar traduzindo as coisas pra mim [sic], eu quis aprender eu mesma, eu quis aprender como conversar com os americano [sic]*” (excerto 4 – linhas 1 a 3). Aqui podemos observar o que Oxford (2003) propôs quando sugeriu a criação de mais duas versões de autonomia – estudo iniciado por Benson (1997). Em relação aos dados em destaque mencionados acima, notamos os traços da versão da autonomia Sociocultural II, que abrange as relações interpessoais entre membros novatos e os mais experientes a fim de que os novatos consigam se inserir na CoP desejada, passando de uma participação periférica para uma participação cada vez mais central (OXFORD, 2003).

É importante ressaltar que só o fato de ela ser imigrante implica muitos desafios a serem vencidos. Durante a análise dos dados gerados, observamos o processo de reconstrução identitária pelo qual ROSA passou ao longo de todos esses anos nos Estados Unidos. Por último, separamos um trecho da entrevista que nos chamou a atenção em particular porque acreditamos que resume a proposta deste presente trabalho. Observemos:

EXCERTO 5. Entrevista via *WhatsApp* realizada em 20 de novembro de 2019.

Pergunta:

Ih... depois de tanto tempo vivendo aí nos Estados Unidos, você se sente parte desse país? E quando você pensa no Brasil, o que vem à sua mente? O que você sente?

Resposta:

1. Sim eu já sou sim...cidadã americana, vivendo aqui há trinta e três anos,
2. você faz parte do país. *Eu vivo aqui há mais tempo do que eu vivi no*
3. *Brasil; no Brasil eu vivi vinte e um anos, saí daí quando tinha vinte e*
4. *um; *yeah (% sim %), eu sou já cidadã americana, *so (% então %)*
5. *é meu país, é meu país..., *so (% então %), eu luto, eu brigo, eu falo*
6. *@@@, eu me envolvo, como se fosse meu país; o Brasil... o Brasil... é*
7. *como só um país agora, o Brasil agora, pra [sic] mim, na minha visão,*
8. *é um país que eu vou só pra turismo, tendeu? [sic], ahm... porque é*

Esse fenômeno pode ser observado nas seguintes falas da participante, “[...] *vivendo aqui há trinta e três anos, você faz parte do país. Eu vivo aqui há mais tempo do que eu vivi no Brasil; no Brasil eu vivi vinte e um anos [...]*” (entrevista 2/excerto 16 – linhas 1 a 3). No mesmo trecho ela diz, “**yeah (% sim %), eu sou já cidadã americana, *so (% então %) é meu país, é meu país..., *so (% então %), eu luto, eu brigo, eu falo @@@, eu me envolvo, como se fosse meu país*” (linhas de 4 a 6). Em ambos os fragmentos citados, é possível verificar que ela se descreve como alguém que se sente aceita nessa comunidade de prática. CoP. Além disso, chama de “seu”, o país de acolhimento, isto é, os Estados Unidos, a terra que lhe ofereceu possibilidades para que ela exercesse sua agência, ou seja, os participantes dessa CoP permitiram-lhe negociar e renegociar com eles valores materiais e simbólicos, como a linguagem e serviço, por exemplo (LANTOLF; THORNE, 2006).

As falas anteriores também demonstram que, ao longo do tempo, o exercício da agência de ROSA, no jogo de “negociações”, deu-lhe condições de empoderar-se e reconstruir sua identidade nessa nova CoP. Vale uma ressalva, a agência da participante, nesse caso, vem para o aprendizado, mas não para a transformação do *status quo* de “imigrante”, pois ROSA já não se enxerga assim. Observemos: “[...] *América agora é a minha casa, e o Brasil é o lugar que eu vou pra [sic] turismo*” (linhas 18 e 19). Só chama um país estrangeiro de casa quem de fato se sente parte desse contexto. A partir dos dados apresentados anteriormente, podemos perceber que o contexto nos molda e nós também podemos moldá-lo. Essa noção pode ser relacionada à ideia de materialismo dialético proposta por Marx e Engels (2001) em que o ambiente, o organismo e os fenômenos físicos, os seres humanos, a cultura e a sociedade atuam e modificam o mundo, ao mesmo tempo que são modelados por ele. Segundo Santa e Baroni (2014), pode-se verificar uma relação entre a filosofia Marxista e Vygotsky, na medida que este último utilizou a noção de mediação. Nas palavras dos autores:

A ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem. Vigotski estendeu essa concepção de mediação ao uso de signos, que a exemplo das ferramentas são criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural. A transmissão da cultura, tanto no que se refere à esfera das ferramentas materiais, quanto aos elementos linguísticos e estético-culturais, representa o fator decisivo no desenvolvimento humano, de onde pode-se inferir a importância do problema educacional para a compreensão do pensamento vigotskiano. (SANTA; BARONI, 2014, p. 2-3)

Entendemos que o fato de ela ser “aceita” nessa nova CoP, mostra que essa comunidade também esteve aberta a negociações, o que configura, de certa forma, transformações. Trata-se, portanto, de um exercício cíclico, o ambiente nos transforma e nós também podemos transformá-lo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo visou dar enfoque às (re)construções e negociações de identidade de ROSA no contexto de migração – nesse caso, nos Estados Unidos. Além disso, faz-se relevante levar em consideração a inter-relação entre crenças, agência, empoderamento e autonomia sociocultural da imigrante-aprendiz. Como mostrado pelos dados, foi possível notar que, ao longo desses trinta anos, a

participante passou por momentos muito difíceis, por ser imigrante, por não se sentir pertencente àquela nova cultura (nos primeiros anos), por se sentir só e por não dominar a língua-alvo, ou seja, o inglês. No entanto, sua crença de “ter mais contato com os americanos para aprender a língua e a cultura” foi o que a levou a agir em direção à consecução de seu empoderamento e autonomia sociocultural como imigrante-aprendiz.

Neste artigo, verificamos que a linguagem pode mediar as (re)construções identitárias somada ao fato de o ambiente histórico do mundo – do momento que estamos vivendo, também exercer papel fulcral em nossa constituição como sujeitos críticos (NEWMAN; HOLZMAN, 2002 [1993]). Além disso, de acordo com Freire (1979) e Vygotsky (2011 [1934]), os sujeitos não agem sozinhos, mas encontram-se em um mundo marcado pela presença central e constitutiva do outro. Também, é nas relações sociais, históricas e culturais de um grupo social que o sujeito se desenvolve e que cada um se torna singular (LIBERALI, 2020).

Esperamos que este artigo tenha proporcionado reflexões, em especial, sobre os conceitos de agência, empoderamento e autonomia sociocultural dos imigrantes em países de acolhimento. Entre as questões que ficam para o futuro estão: como os imigrantes, principalmente, oriundos da América Latina, lidam com os desafios de estarem em uma terra estrangeira? Como eles buscam alternativas em relação às novas medidas de restrição para a entrada de imigrantes nos Estados Unidos de forma não documentada legalmente? Como encaram a deportação para seus respectivos países de origem? Outro ponto importante que buscaremos nos debruçar em uma investigação mais detalhada é o conceito de translanguagem em contextos transculturais, levando-se em consideração o fato de estarmos inseridos em uma sociedade tecnologicamente avançada e interligada pelas mídias/redes sociais.

O fato interessante nesta análise foi o fato de ROSA considerar, mesmo que implicitamente, mais sua “identidade americana” do que a “brasileira”, como se fosse possível “apagar” em definitivo as várias identidades até então existentes. Obviamente, a depender do contexto, os indivíduos podem “controlar” ou dar mais proeminência a uma determinada faceta identitária do que a outra(s) a fim de se alcançar um objetivo.

O mais importante é que ROSA se encontrou nessa CoP que também a aceitou como membra, o que comprova que ainda há negociações ocorrendo e, por consequência, há reconstruções identitárias ocorrendo simultaneamente. Faz-se mister manter em mente que a imbricação das negociações, reconstruções e variedades de agências pode propiciar o desenvolvimento da autonomia sociocultural e pode empoderar e posicionar o aprendiz, a depender, é claro, do contexto em que se encontra e das oportunidades a ele oferecidas.

REFERÊNCIAS

AHEARN, L.M. *Living Language: an introduction to Linguistic Anthropology*. United Kingdom: John Wiley & Sons Ltd, 2 nd ed, 2017.

BARBOSA, J. C. de M. *Reassentamentos Urbanos de Imigrantes Palestinos no Brasil: Um estudo de caso do campo de Brasília*. 2010. 104f. (Dissertação de Mestrado) — Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16648/16648_1.PDF. Acesso em: 24 abr. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. Universidade de Viçosa. *Linguagem e Ensino*, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de Pesquisa das crenças sobre aprendizagem de língua: Estado da Arte. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n.1, p. 71-92, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/05.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004. Disponível em http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v7n2/06.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BARCELOS, A. M. F.; KALAJA, P. *Beliefs in Second Language Acquisition: The Encyclopedia of Applied Linguistics*, Edited by Carol A. Chapelle. Blackwell Publishing Ltd. Published, 2013,

BAQUERO, R. V. A. Empoderamento: Instrumento de Emancipação social? — Uma discussão conceitual. *Revista Debates*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099/>. Acesso em: 24 abr. 2021.

BAUMAN, Z. *Identity: conversations with Benedetto Vecchi*. Cambridge: Polity Press, 2004.

BENSON, P. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 1997. p. 18-34;

BENSON, P. *Teaching and Researching Autonomy*. London and New York: Routledge, 2nd edition, 2011.

BERTH, J. *Empoderamento*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BEZERRA, E. P. *A fixação da crença de Charles Sanders Peirce*. São Paulo: Ideias de Letras, 2008.

BORGES, L. D. R. *O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos de Letras-inglês*. 2019. 259f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, UFPA. Universidade Federal do Pará, Belém do Pará, 2019. Disponível em:

http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/11219/1/Tese_ProcessoAutonomizacaoLuz.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

CANDAU, V. M. F. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, Sept. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000300802&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2021.

CAREIRO, R. Mais de 1 milhão de brasileiros vivem nos EUA, segundo o Itamaraty. *Negócios*, 15 ago. 2018. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2018/08/mais-de-1-milhao-de-brasileiros-vivem-nos-eua-segundo-o-itamaraty.html>. Acesso em: 14 de abr. de 2021.

CASTELLS, M. *O Poder da identidade*. Trad. Klaus Brandini Gerdhardt. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2001 [1987].

DE FINA, A. *Identity in Narrative — A Study of immigrant Discourse*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2003.

DU BOIS, J. W. Representing Discourse, 2006. Disponível em: <http://transcription.projects.linguistics.ucsb.edu/A04comparison.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

ENGESTRÖM, Y. “Development, movement and agency: breaking away into mycorrhizae activities”, Building activity theory in practice: Toward the next generation, 1, p. 1-43, 2006. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/12fe/cbbf5a6a693001975452fb0c39d1e6b42604.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Theory Psychology*, v. 21, n. 598, p. 598-628, 2011. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0959354311419252>. Acesso em: 24 abr. 2021.

ENGESTRÖM, Y; SANNINO, A. Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: a methodological framework. *Journal of Organizational Change Management*, Bradford, v. 24, n.3, p. 368-87, 2011. Disponível em: <https://vdocument.in/discursive-manifestations.html>. Acesso em: 24 abr. 2020.

FARIA, M. R. F. *Migrações internacionais no plano multilateral: reflexões para a política externa brasileira*. Fundação Alexandre de Gusmão. Brasília, 2015. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/1130Migracoes_internacionais_no_plano_multilateral_23_10_2015.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

FERRAZ, C. P. A Etnografia digital e os fundamentos da Antropologia para estudos em rede on-line. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, São Paulo, v.12, n.35, p. 46-69, jun-set 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/viewFile/44648/pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FERNANDES, F. R. *et al.* Comunidade de Prática: uma revisão bibliográfica sobre casos de aplicação organizacional. Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, PR. A to Z: Novas Práticas em informação e conhecimento. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/46691/28834>. Acesso em: 24 abr. 2021.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, L. F. E.; MOITA LOPES, L. P. Vivenciando a outridade: escalas, indexicalidade e performances narrativas de migrantes universitários. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 19, n.1, Belo Horizonte, Jan./Mar. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982019000100147. Acesso em: 24 abr. 2021.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

HARDT, M; NEGRI, A. *Império*. Trad. Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2000.

HINE, C. Virtual Ethnography: Modes, Varieties, Affordances. In: FIELDING, N. (ed.). *The SAGE Handbook of Online Research Methods*, 2008.

HOLZMAN, L. *Vygotsky's Zone of Proximal Development: The Human Activity Zone*. Presentation to the Annual Meeting of American Psychological Association, Chicago, 2002.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press, 2006.

LARA JUNIOR, N.; LARA, A. P. S. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. *Psicologia e Sociedade*, vol. 29, USP, São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822017000100406&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 abr. 2021.

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

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. L.; IRALA, V. B. (org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014.

LIBERALI, F. C. Transforming urban education in São Paulo: insights into a critical-collaborative school project. *D.E.L.T.A.*, v. 35, n. 3, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44502019000300401&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 abr. 2021.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. In: MEGALEA, A. (org.). *Desafios e práticas na Educação Bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, vol. 2, 2020, p. 79-91. Disponível em: https://www.academia.edu/43690948/O_desenvolvimento_de_ag%C3%Aancia_e_a_Educa%C3%A7%C3%A3o_Multi_Bil%C3%ADngue. Acesso em: 24 abr. 2021.

LIBERALI, F. C. Globalization, superdiversity, language learning and teacher education in Brazil. In: BANEGAS, D. L. (org.). *Initial English language teacher education: international perspectives on research, curriculum and practice*. New York: Bloomsbury, 2017b. p. 177-191.

MATEUS, E. Práxis Colaborativa e as Possibilidades de ser-com-o-outro. In: SCHETTINI, R. H. et al. *Vygotsky: uma revista no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo. Martins Fontes, 2001.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e Globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, p. 309-340, 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502008000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 24 abr. 2021.

NASCIMENTO, E. N. S. *Narrativas de uma imigrante brasileira nos Estados Unidos: (Re) construções identitárias a partir da interseção de vozes do “eu” com o “outro”*. Dissertação (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 182 f., 2020.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Unscientific Psychology: A Cultural Performatory Approach to Understanding Human Life*. Westport, CT: Praeger Publishers, 1996.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. *Lev Vygotsky: cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 1993/2002.

NININ, M.O.G; MAGALHÃES, M.C.C. A Linguagem da Colaboração Crítica no Desenvolvimento da Agência de Professores de Ensino Médio em Serviço. *Alfa*, São Paulo, 61 (3), p. 625–652, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/1981-5794-1711-7>. Acesso em: 24 abr. 2021.

OLIVERIA, P. Narrativas Identitárias e construções subjetivas: considerações teóricas e análise empírica de identidades entre jovens das classes populares. *Revista Civitas*, v. 11, n. 1, p. 157-171, Porto Alegre, jan-abr 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/7383/6331>. Acesso em: 24 abr. 2021.

OXFORD, R. L. Toward a more systemic model of L2 learner autonomy. In PALFREYMAN, D.; SMITH, R.C. (eds) *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, p. 75-91, 2003.

OXFORD, R. L. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: self regularization in Context*. London and New York: Routledge, 2017.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.9, n.1, p.77-127, 2006. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Revista/edicoes/v9n1/vera_paiva.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, p. 21-46;

REGO, T. C. O desenvolvimento infantil na perspectiva sócio-histórica. In: *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 25. Ed, 2014.

RIVEIRA, C. Número de novos brasileiros com green card nos EUA bate recorde: quase 20.000 brasileiros obtiveram green card, a permissão de residência nos EUA, em 2019. Exame, 20 de nov. de 2020. Disponível em: < <https://exame.com/mundo/numero-de-novos-brasileiros-com-green-card-nos-eua-bate-recorde/> > acesso em: 14 de abr. de 2021.

ROGOFF, B.; LAVE, Jean (eds.) *Everyday Cognition: Its Development in Social Context*. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 1984.

RYMES, B. Classroom Discourse Analysis: A Focus on Communicative Repertoires. In: HORNBERGER, N.; MCKAY, S. L. *Sociolinguistics and Language Education*. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

SANTA, F. D.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. *Kínesis*, Vol. VI, n° 12, dezembro 2014, p.1-16. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevivan.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTOS, W. S. Os níveis de interpretação na entrevista de pesquisa de natureza interpretativista com narrativas. In: SANTOS, W. S.; BASTOS, L. C. (orgs.). *A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e da interação*. FAPERJ, pp. 31-33, 2013.

SANTOS, F. M; GOMES, S. H. A. *Etnografia virtual na prática: análise dos procedimentos metodológicos observados em estudos empíricos em cibercultura*. VII Simpósio Nacional da Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, 2013. Disponível em: http://www.abciber.org.br/simpósio2013/anais/pdf/Eixo_1_Educacao_e_Processos_de_Aprendizagem_e_Cognicao/26054arq0_2297746105.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTOS et al. *Assistente social no combate ao preconceito: xenophobia*. Conselho Federal de Serviço Social (CEFSS), caderno 5 – Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESS-Caderno05-Xenofobia-Site.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2020.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Edelbra, 2012.

VAN OERS, B. Implementing a play-based curriculum: fostering teacher agency in primary school. *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 4, p. 19-27, 2015.

VIANINI, C. Agência humana como um sistema adaptativo complexo: compreendendo o ensino de língua inglesa na escola pública e particular. *ReVEL*, v. 14, n. 27, 2016. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/b7f4e47367cdec05b8c2870afbca3e09.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

VIRKKUNEN, J. “Dilemmas in building shared transformative agency”, *Activités*, 2006, v. 3, n.1. pp.43-66. Disponível em: <https://journals.openedition.org/activites/1850>. Acesso em: 24 abr. 2021.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. [1978] 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1934] 2011.

WENGER, E. *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. New York: Cambridge, 1998.

WENGER, E.; McDERMOTT, R.; SNYDER, W. *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard, 2002.

WERTSCH, J. V., TULVISTE, P. & HAGSTROM, F. A sociocultural approach to agency. In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children’s development*. Oxford: OUP, 1993, p. 336-356.

WENGER-TRAYNER, B.; WENGER-TRAYNER, E. *Communities of practice - a brief introduction*. 2015. <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> Acesso em: 24 abr. 2021.



Recebido em 13/08/2020. Aceito em 04/12/2021.

ANEXO A - Convenções de transcrição de entrevista adaptada de Du Bois (2006):

Símbolo	Significado
...	Pausa
Negrito	Trechos em destaque para análise
<i>*Itálico</i>	Palavra ou expressão em idioma diferente do português
<i>Itálico [sic]</i>	“Exatamente isso”, “desse modo” (como foi dito originalmente)
@@@	Risos
???	Ininteligível
(% %)	Tradução para a Língua Portuguesa
--	Fala truncada
:::	Alongamento da vogal
;	Pausa curta
.	Pensamento concluído
//	Mudança de pensamento (interrupção)
“”	Sentido figurado
**	Expressão informal
”	O participante faz comentários dentro de sua fala
[...]	Trechos suprimidos

Fonte: adaptado pelos autores com base em Du Bois (2006)