



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL**  
**UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**


---

**LUÃ ARMANDO DE OLIVEIRA SILVA**

**IDENTIDADE DO SUJEITO BILÍNGUE EM CONSTRUÇÃO:  
INTERFACES COM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA EM FORMAÇÃO**

---

Campo Grande/MS  
2020

M	 <p><b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL</b></p>
L. A. SILVA	<p><b>LUÃ ARMANDO DE OLIVEIRA SILVA</b></p>
<p><b>IDENTIDADE DO SUJEITO BILÍNGUE EM CONSTRUÇÃO: INTERFACES COM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA EM FORMAÇÃO</b></p>	<p><b>IDENTIDADE DO SUJEITO BILÍNGUE EM CONSTRUÇÃO: INTERFACES COM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA EM FORMAÇÃO</b></p>
2020	<p><b>Campo Grande/MS 2020</b></p>

**LUÃ ARMANDO DE OLIVEIRA SILVA**

**IDENTIDADE DO SUJEITO BILINGUE EM CONSTRUÇÃO:  
INTERFACES COM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva

Campo Grande/MS  
2020

S581i Silva, Luã Armando de Oliveira

Identidade do sujeito bilíngue em construção: interfaces com uma comunidade de prática em formação / Luã Armando de Oliveira Silva. – Campo Grande, MS: UEMS, 2020.  
106 f.

Dissertação (Mestrado) – Letras – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2020.

Orientador: Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva.

1. Comunidades de prática – pesquisa 2. Identidade 3. Sujeito bilíngue I. Silva, João Fábio Sanches II. Título

CDD 23. ed. – 370.1175

**LUÃ ARMANDO DE OLIVEIRA SILVA**

**IDENTIDADE DO SUJEITO BILINGUE EM CONSTRUÇÃO:  
INTERFACES COM UMA COMUNIDADE DE PRÁTICA EM FORMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem: Língua e Literatura

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

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

---

Prof. Dr. Flavio Amorim da Rocha  
Instituto Federal de Mato Grosso do Sul/IFMS

---

Prof. Dr. Neurivaldo Campos Pedroso Junior  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

Profa. Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves - Suplente  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

---

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

---

Campo Grande/MS, 9 de setembro de 2020.

## AGRADECIMENTOS

Aos professores bilíngues por serem o começo, meio e fim deste trabalho. Aos corajosos que decidiram se aventurar em um mundo novo e desafiador da educação em duas línguas. Agradeço imensamente por constituírem a razão e o corpus desta pesquisa.

Ao meu querido orientador, Prof. Dr. João Fábio Sanches Silva, que me mostrou como é ser um pesquisador. Agradeço profundamente a forma como tratou a mim e a minha pesquisa. Embora eu muitas vezes me desviasse dos meus objetivos ou o texto estivesse muito incipiente, o senhor foi cuidadoso e sábio com suas palavras; ao mesmo tempo em que me mostrou que existe inúmeras possibilidades de crescimento acadêmico e profissional, disse-me, também, para ir devagar. Não dá para abraçar o mundo! Assim, obrigado pelo carinho, pela paciência e confiança que depositou em mim durante todo o Mestrado.

À professora Dra. Adriana Lúcia de Escobar Chaves e ao professor Dr. Ruberval Franco Maciel por aceitarem o convite para participar da minha banca de qualificação e assim contribuir grandiosamente para a finalização desta dissertação.

Aos professores Dr. Neurivaldo Campos Pedroso Junior e Flavio Amorim da Rocha, por aceitarem o convite para participar da minha banca de defesa.

Aos Professores Dr. Nataniel dos Santos Gomes, Dra. Aline Saddi Chaves e Dra. Susylene Dias de Araújo, por serem modelos de pesquisadores e professores. Assim, estiveram comigo em diversos momentos dessa caminhada.

Ao Colégio Harmonia, especialmente a Regina Duarte e Catia Costa, por me permitirem ter o meu primeiro contato com a educação bilíngue. Foi uma honra ter trabalhado em um lugar que leva a educação tão a sério e com rigor. Obrigado!

Ao Colégio Nota 10, especialmente a Higor Tosta, José Afonso Oliveira, José Carlos Aissa e Vanuza Zanolla, por acreditarem que um jovem de 26 anos pudesse liderar uma equipe de 30 professores em três cidades diferentes. Obrigado pela confiança!

Ao eterno Colégio Atenas, em especial a Caio, Thiago, Milena, Carol, Isabella e Marly, que, antes de mais nada, acreditaram em mim!

À minha querida mãe, por todo o ensinamento com uma grande inteligência emocional, que eu precisei para vencer os obstáculos e este grande momento em minha vida, que foi o Mestrado. Toda essa inteligência sempre envolta em muito humor e amor.

Ao meu querido pai, não só por patrocinar todos os meus sonhos, mas também por embarcar em cada um deles. Por mais que não entendesse meus desejos, o senhor sempre se fez presente. Este é mais um momento daqueles que levaremos para sempre!

Às minhas colegas de Mestrado, Isabela Chilante e Stephany Souza, por compartilharem angústias, medos e todas aquelas sensações que só a pós-graduação pode proporcionar. Muito obrigado pela paciência durante os intervalos entre uma aula e outra.

Aos meus amigos Amílcar Ximenes, Thomas Manzato, Ivan Messias, Valdir Teixeira, André Garcia, Bruno Oliveira e Aikel por sempre me darem forças para eu prosseguir. Eu mesmo posso ter pensado que não conseguiria, mas vocês nunca duvidaram da minha capacidade.

Ao meu grande amigo e parceiro de profissão Fábio do Valle que está sempre comigo na vida e nas Letras.

Ao meu grande amigo, Állison Xavier, por estar presente em todas as etapas dessa dissertação. Agradeço-te pelas longas horas de bate-papo e por sempre perguntar como eu me sentia após cada orientação. Obrigado por se fazer presente e se importar!

*Talvez o multilíngue mais surpreendente seja Jesus Cristo.  
Ele era um falante nativo de aramaico, a língua mais usada na Palestina.  
Em seus treinos rabínicos, aprendeu hebraico.  
Também, é provável que soubera grego e latim.  
O grego era usado com os romanos e a classe alta.  
Já o latim era o idioma da justiça e do comércio.  
Resta saber: com qual língua Jesus falou a Pôncio Pilatos?*

Life with Two Languages,  
Grosjean, 1982



SILVA, L.A.O. *A identidade do sujeito bilíngue em construção: interfaces com uma comunidade de prática em formação*. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

## RESUMO

A educação bilíngue de prestígio vem ganhando evidência significativa no cenário educacional brasileiro a partir do século XX, porém, a identidade dos sujeitos bilíngues, que é parte integrante dessa evolução, ainda busca por uma definição, mesmo tendo recebido a sua primeira conceituação por volta de 1935, o que não é algo recente. Procurei, então, analisar como se constitui a identidade de sujeitos professores bilíngues que atuam em uma escola privada bilíngue brasileira, de prestígio na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, e até que ponto o convívio em uma comunidade de prática favorece o desenvolvimento dessas identidades bilíngues para esses professores. Para tanto, utilizei os conceitos de identidade (NORTON, 2000), sujeito bilíngue (GARCÍA, 2009) e comunidades de prática (WENGER, 1998) que são fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Este estudo questiona o bilinguismo como o simples fato de falar duas línguas e, por isso, não o compreende como um fenômeno multidimensional que interfere no campo sociocultural, psicológico e linguístico do indivíduo. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e de cunho descritivo-exploratório. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários, bem como um diário de bordo escrito pelo pesquisador. Por fim, os dados sugerem que participar de uma comunidade de prática – mesmo que essa esteja em formação – pode contribuir para a construção da identidade de sujeito bilíngue de professores de escolas bilíngues brasileiras.

**Palavras-chave:** Identidade de sujeitos bilíngues. Comunidades de prática. Educação bilíngue de prestígio.

SILVA, L.A.O. *The identity of the bilingual subject in construction: interfaces with a developing community of practice*. 2020. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2020.

## ABSTRACT

Prestigious bilingual education has gained significant evidence in the Brazilian educational scenario since the 20th century, however, the identity of bilingual subjects, which is an integral part of this evolution, still seeks a definition, even though it received its first around 1935, which is not something recent. I then tried to analyze how the identity of bilingual teachers who work in a prestigious Brazilian bilingual school in the city of Campo Grande, Mato Grosso do Sul is constituted, and to what extent living in a community of practice favors the development of their bilingual identities for these teachers. In order to do so, I used the concepts of identity (NORTON, 2000), bilingual subject (GARCÍA, 2009) and communities of practice (WENGER, 1998) that are fundamental for the development of this work. This study questions bilingualism as the simple fact of speaking two languages, and for that reason it is understood as a multidimensional phenomenon that interferes in the individual's sociocultural, psychological and linguistic field; this research has a qualitative and descriptive-exploratory nature. The data were generated through semi-structured interviews, a questionnaire, as well as a diary written by the researcher. Finally, the data suggest that participating in a community of practice - even if it seems to be in formation - can contribute to the construction of the bilingual subject identity of teachers from Brazilian bilingual schools.

**Keywords:** Identity of bilingual subjects; Communities of practice; Prestigious bilingual education.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Indicadores de uma Comunidade de Prática.....	34
Quadro 2: Dimensões e Tipologias de Bilinguismo.....	44

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1: Os Dois Eixos Principais De Tradições Relevantes.....	26
Figura 2: Níveis de Participação em uma Comunidade de Prática.....	38

## **LISTA DE SIGLAS**

LA – Linguística Aplicada

EBB – Escola Bilíngue Brasileira

L1 – Língua Primeira

L2 – Língua Segunda

CP – Comunidade de Prática

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>16</b>
<b>1. REVISÃO DE LITERATURA .....</b>	<b>25</b>
1.1 A teoria social da aprendizagem .....	25
1.2 Prática.....	28
1.3 Compreendendo o conceito de comunidade .....	29
1.4 Entendendo uma Comunidade de Prática .....	30
1.5 Considerações sobre o Engajamento Mútuo .....	34
1.6 Caracterizando o Projeto Conjunto .....	35
1.7 Contextualizando o Repertório Compartilhado.....	36
1.8 Participação ou não-participação .....	37
1.9 Identidade .....	39
1.10 Quem é o sujeito bilíngue? .....	41
<b>2. PERCURSOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>49</b>
2.1 Natureza da Pesquisa .....	49
2.2 Instrumentos para Geração de dados .....	51
2.3 Contexto de pesquisa.....	54
2.4 Participantes da pesquisa .....	544
2.5 Análise de dados .....	56
<b>3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>58</b>
3.1 Uma comunidade de prática em formação.....	59
3.1.1 O engajamento mútuo em análise.....	60
3.1.2 O projeto conjunto em análise.....	64
3.1.3 O repertório compartilhado em análise.....	64
3.2 Construção da identidade de sujeito bilíngue: contribuições de uma comunidade de prática em formação.....	67

3.3 As representações de sujeito bilíngue pelos participantes .....	72
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>833</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>900</b>
ANEXO I.....	90
ANEXO II.....	92
ANEXO III.....	93

## INTRODUÇÃO

“Aprenda uma nova língua e adquira uma nova alma.”<sup>1</sup>  
(Provérbio Tcheco - Tradução minha)

Ao iniciar sua pesquisa, o pesquisador levanta algumas hipóteses que serão, mais tarde, confirmadas ou não. Desde quando me deparei com esse provérbio, acreditei que seria útil ao meu trabalho. A escolha por esse dizer não foi mero acaso, uma vez que revela uma crença popular de que quem aprende uma nova língua, acaba por adquirir uma nova alma ou personalidade.

Contudo, segundo Grosjean (1982) e Ervin (1964), não há anexação de uma nova alma, nem mudança de personalidade, mas uma alternância nas atitudes e comportamentos em decorrência da variação de uma situação ou contexto, independentemente da língua. Assim, não há evidências científicas suficientes que embasem a ideia de que há uma segunda alma ou personalidade quando se fala um outro idioma. O pensamento de dualidade de que o sujeito bilíngue apresenta duas almas, dois cérebros ou duas personalidades fez com que Saer (1922) elaborasse a hipótese de duplo monolíngue, que recebeu duras críticas de autores como Grosjean (1982), Hakuta (1986) e Bialystok (2001). Apesar da desaprovação, a ideia de que o bilíngue é a soma de dois monolíngues se mostra presente no imaginário do senso comum, ainda no século XXI. Assim, torna-se evidente que o termo *bilíngue* parece carecer de mais exploração, estando longe de um consenso.

Em virtude dos diferentes olhares que acometem o termo *bilíngue*, este trabalho se propõe a discutir sobre esse conceito, que tem sido definido e redefinido durante os séculos XX e XXI. Assim, inicio, nesta dissertação, com algumas concepções unidimensionais de sujeito bilíngue como as de Bloomfield (1935), Macnamara (1967), Baker e Prys Jones (1998) e Li Wei (2000) para que, posteriormente, discuta visões mais multidimensionais como a de Maher (2007), Hamers e Blanc (2000) e García (2009). Após refletir sobre as diferentes representações bilíngues, entendo - com um grande valor simbólico - que intitular a outrem ou se autointitular bilíngue exerce forte influência na identidade de alguém que fala mais de uma língua.

Finalizando a análise do dito popular, a palavra *alma* me chamou a atenção. A despeito de seu valor conotativo e poético, encaro-a como as diversas identidades de alguém que aprende uma segunda língua, pois, conforme Pavlenko (2002), as línguas são lugares de construção de

---

<sup>1</sup> “Learn a new language and get a new soul.” (Czech proverb)



identidades. E isso significa dizer que, durante o processo de aprendizagem, os sujeitos têm ou não a oportunidade de negociar suas identidades.

Acredito que, conscientes ou inconscientes, o desejo de qualquer ser humano seja de conhecer o outro e, assim, se conhecer e, conseqüentemente, se identificar com um grupo e pertencer a ele. Por assim dizer, confiro a máxima importância e relevância às pesquisas de identidade, por explorar necessidades básicas do que é humano. A partir daí, este trabalho tem por objetivo conhecer mais profundamente a identidade de professores de escolas brasileiras bilíngües (doravante, EBB), questionando-os sobre suas próprias identidades.

Tendo como referência o estudo de Pavlenko (2003), parece haver benefícios quando professores de inglês se reimaginam como multicompetentes e bilíngües, pois isso não só permite que seus alunos se percebam de uma forma mais positiva, mas também compartilhem esses olhares com outros aprendizes, a fim de se engajar ativamente nos contextos que os cercam. Dessarte, explicado o objetivo desta pesquisa, apresento, a seguir, o posicionamento do pesquisador frente ao que já foi dito sobre identidade.

Ao perceber a realidade complexa e híbrida que vivemos no século XXI, concordo com Leffa (2012) que não há como se pensar em um sujeito imutável no mundo moderno, uma vez que pessoas estão, a todo momento, num processo de construção e desconstrução de quem são.

Em primeiro lugar, não entendo a identidade como fixa e imutável como no Iluminismo, em que era “totalmente centrada, unificada e dotada de capacidades de razão” (HALL, 2014, p. 10). Mas a compreendo como múltipla, multifacetada e em constante mudança (NORTON, 2000), em um período que é cada vez mais instantâneo e fluido, o qual Bauman (2005) chamou de modernidade líquida. Assim, a noção de identidades fragmentadas em um mundo efêmero começou a ser concebida a partir do século XX, por meio do pós-estruturalismo, no qual teóricos como Bakhtin (1984), Bourdieu (1991), Hall (1997) e Weedon (1997) questionaram acerca da imutabilidade da identidade. As ideias desses autores foram amplamente difundidas e, como resultado, concepções mais modernas foram trazidas à tona. Um exemplo de uma conceituação contemporânea é a de Norton (2000), que define identidade “como uma pessoa entende sua relação com o mundo, como essa relação é construída no tempo e no espaço, e como ela entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 5, tradução minha). O que se torna pertinente vislumbrar em Norton (2000), é a inclusão dos desejos e anseios na composição da identidade do indivíduo. Querer ser alguém e querer pertencer a um grupo está no imaginário das pessoas, moldando seus pensamentos e, assim, guiando suas ações. A seguir, relato como esses desejos e anseios fizeram parte da minha identidade.

A minha paixão e o meu interesse por investigar a identidade de pessoas bilíngues se confundem com o descobrimento de minha própria identidade. Minha história com línguas começou cedo. Quando tinha um ano de idade, fui com minha família morar no Japão por 8 anos. Àquele tempo, em meio à aquisição da linguagem, comecei a balbuciar sons do português e do japonês. Mal entendia a grande diferença tipológica daquelas duas línguas. Na escola, aprendia japonês e, em casa, português. Meus pais sempre fizeram questão de manter a língua portuguesa. Uma grande sorte minha! Já com nove anos, mudamo-nos aos Estados Unidos, onde tive um maior contato com o inglês. Lá, estudava em uma escola bilíngue português-inglês. Também mal compreendia que essa experiência com a educação bilíngue viraria, posteriormente, meu motivo de pesquisa. Assim, após cinco anos entre Chicago e Atlanta, meus pais resolveram se mudar para a Bolívia, onde está a maior parte da minha família paterna e, naquele momento, conheci a língua espanhola. Estudei em Santa Cruz de la Sierra por dois anos e, finalmente, voltamos ao Brasil.

De volta ao Brasil, angariei certificações internacionais e comecei a lecionar em alguns centros de idioma como professor de inglês, espanhol e japonês. Dessa feita, concluí as faculdades de Letras e Pedagogia, as quais me direcionaram às escolas de ensino regular. À medida em que conhecia alunos de níveis escolares diversos, observei que a maioria dos estudantes não conseguia falar inglês, apesar de todo o meu esforço como educador. Algo me inquietava. Assim, dirigi-me a uma escola que recebia o título de *bilíngue*, para realizar uma entrevista de trabalho. No início, foi difícil associar a escola bilíngue de Campo Grande com a que eu havia estudado nos Estados Unidos. Na instituição estadunidense, as duas línguas pareciam se convergir em uma só, não havendo uma divisão entre elas e quase todos os professores eram bilíngues, ou seja, falavam tanto inglês como português. Já na de Campo Grande, havia uma divisão estrita entre a língua inglesa e a portuguesa. Com o passar do tempo, percebi que os alunos eram capazes de aprender e se expressar na L2.

Nessa escola, os alunos estudavam em tempo integral. Pela manhã, tinham as disciplinas em português e, à tarde, as matérias em inglês. A escola possuía dois currículos: um brasileiro e outro americano, como denominavam. E, por isso, possuía duas equipes de professores: os de português e os de inglês. Depois de dois anos intensos de aprendizado nessa instituição, fui chamado para implantar e gerir um currículo bilíngue de uma outra escola privada e, para que pudesse fazer um trabalho de qualidade, visitei diversas escolas bilíngues no Brasil e no exterior. Assim, percebi a diversidade de modelos e tipologias da educação bilíngue.

A essa altura, já não era mais possível voltar a ser quem eu era, muito menos fugir do universo bilíngue, daquele que fiz parte em minha infância. Assim, passei a exercer a função

de assessor bilíngue em escolas que desejavam, de alguma forma, ensinar em português e inglês ou português e espanhol. Desde que conheci a primeira escola bilíngue, a identidade bilíngue do docente foi algo que me causou interesse, transformando-se, assim, no objeto desta dissertação.

Assim sendo, minha trajetória pessoal serviu para ilustrar o percurso do presente momento, pelo qual o professor de inglês, de institutos de língua, passa até se tornar professor de inglês de escolas bilíngues. Dessa forma, a fim de compreender o cenário atual, no qual se encontram os professores, apresentarei o caminho que a educação bilíngue, de prestígio, percorreu no Brasil.

A educação bilíngue, de prestígio, tem ocupado um lugar de destaque na sociedade brasileira, como apontado por Moura (2009). Alguns motivos podem ter desencadeado a popularização dessa modalidade de ensino e aprendizagem, possibilitando a criação das EBBs, como apresentarei na sequência.

A primeira razão se deve aos impactos da globalização. De acordo com McGrew e Held (1992), esse novo modelo de convivência transformou a ideia de tempo-espaço, deixando o mundo mais conectado social e economicamente. Essa interação global evidenciou o inglês como forma de comunicação em ampla escala, fazendo com que esse idioma exercesse uma forte influência no imaginário nacional brasileiro, uma vez que ele proporcionaria maiores possibilidades de ascensão econômica e social (RAJAGOPALAN, 2009). Assim, a sociedade brasileira, por meio da globalização e do decorrente fluxo de pessoas, apresenta espaços sociais e linguísticos cada vez mais imagéticos, diversos e complexos.

Em decorrência desse processo de globalização no Brasil, de 2010 a 2018, foi registrada, pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, a Polícia Federal e o Ministério da Economia, a chegada de mais de 774,2 mil imigrantes e refugiados. O que altera o cenário social e linguístico do país, como foi dito acima. Desse total, 492,7 mil migrantes são de longo termo, quando o tempo de residência é superior a um ano. Segundo o relatório anual de 2019 do OBMigra (Observatório das Migrações Internacionais)<sup>2</sup>, os países que mais requereram autorizações de residência prévia foram China, Japão, Alemanha, Estados Unidos, Coreia do Sul, Itália, Índia, Espanha, Reino Unido, México e França. Segundo Gabas (2016), o motivo desse fluxo migratório se originou pelo avanço da economia brasileira, desde 1990, em que se notou o surgimento de grande parte das empresas multinacionais, que necessitavam de

---

<sup>2</sup> Dados disponíveis em: <<https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>>. Acesso em: 4 abril 2020.

funcionários oriundos de outros países, fazendo com que esses trabalhadores trouxessem consigo suas línguas e culturas.

Conforme os estrangeiros foram permanecendo no Brasil, de forma definitiva, o início ou continuação da vida escolar de seus filhos tornou-se uma questão eminente. Logo, alguns pais imigrantes, que possuíam condições financeiras, optaram por escolas bilíngues ou internacionais e os outros não viram outra solução a não ser matricular seus filhos em escolas majoritariamente públicas e monolíngues, em português. Porém, essas escolas não proveem nenhum tipo de ajuda e conforto quanto às línguas desses estudantes, uma vez que o governo brasileiro tem sido ausente quanto ao acolhimento linguístico às famílias recém-chegadas, segundo Amado (2011).

Um outro motivo, que impulsionou a criação das EBBs, estaria atrelado à economia. Assim, conforme evidenciado por Megale (2012), a ascensão da classe C, que se configurou em mais de 90 milhões de pessoas que tiveram a oportunidade de estudar no exterior ou fazer viagens de turismo. Vale dizer que essas possibilidades foram também impulsionadas pelo governo federal, por meio do programa Ciências sem Fronteiras. Por conseguinte, pais exigiram das escolas um ensino eficiente da língua inglesa, já que, por décadas, as escolas possuíam materiais inadequados, professores não fluentes e poucas horas de exposição do idioma (MARCELINO, 2009). Como se não bastasse, as escolas, em um segundo momento, permitiram que os institutos de idiomas dessem conta do ensino e aprendizagem da segunda língua (doravante, L2). Contudo, a terceirização também não se mostrou eficiente, pois os projetos pedagógicos não dialogavam (MARCELINO, *ibidem*).

Dessa forma, pela importância dada à língua inglesa, pelo fluxo migratório e pelas condições favoráveis da classe C, despontam as Escolas Bilíngues Brasileiras. Essas instituições conseguem fundir, em um mesmo lugar, dois desejos dos pais para com seus filhos: “[...] uma educação de qualidade e o ensino de um idioma” (MARCELINO, 2009, p.2). Esta pesquisa se ateu às EBBs do tipo prestígio ou de elite, nas quais os alunos apresentam condições financeiras favoráveis e aprendem línguas majoritariamente de prestígio internacional, no caso deste trabalho, português e inglês.

Assim, a globalização, a língua inglesa, a ascensão da classe C e os imigrantes que chegaram ao Brasil são alguns motivos que fizeram com que as EBBs ocupassem um lugar de evidência no âmbito educacional. No entanto, essa alta demanda por EBBs não dialoga com o número insuficiente de formação inicial e continuada de professores bilíngues português-ínglês. Segundo Megale (2017), a gênese dessa problemática está na falta de uma lei de âmbito nacional que regulamente essas escolas e a formação mínima de professores que ali desejam

atuar. Na atual conjuntura, existe apenas um parecer do estado de São Paulo e duas resoluções de âmbito estadual como RJ<sup>3</sup> e SC<sup>4</sup>, que preveem recomendações para o funcionamento de EBBs. Por conseguinte, a falta de normatização pode ser a causa de não haver, ainda, nenhum curso de graduação – formação inicial – inteiramente voltado à formação de professores de EBBs. O que existem são cursos de formação continuada *lato sensu* e de extensão, principalmente na região Sul e na cidade de São Paulo (MEGALE, 2017).

Nesse sentido, sobre a formação de professores, Salgado *et al.* (2009) afirmam que são realmente muito poucas as instituições de ensino que possuem, em sua grade curricular, disciplinas referentes à educação bilíngue. Isso se deve ao fato de que a Lei 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)<sup>5</sup> prevê que a formação mínima para atuar no ensino infantil e fundamental I é a titulação em pedagogia, não abrangendo assim “aspectos teóricos e metodológicos relacionados à educação bilíngue, sem mencionar o conhecimento linguístico-discursivo referente às línguas de instrução para atuar nesse contexto” (MEGALE, 2014). Portanto, entendo que a formação vigente do professor de EBBs apresenta alguns obstáculos, como a falta de legislação, para que seja oferecido ao docente um ensino que contemple requisitos básicos para sua atuação.

Como a disciplina de educação bilíngue ainda é rara nos cursos de graduação, a produção científica sobre esse tema se mostra exígua no Brasil. Em um levantamento de teses e dissertações, nos grandes centros de produção científica, nas áreas de linguagem e educação, foi possível verificar que a maioria das pesquisas estão concentradas em algumas Universidades como USP, UNICAMP, UFRN e UFG, com destaque à PUC-SP, que detém a maior parte das produções científicas sobre educação bilíngue do país.

Ao analisar os trabalhos acadêmicos, pude perceber que, ainda que haja alguns estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue, pouco se fala sobre a identidade do professor que atua nessas escolas. Algumas pesquisas, por exemplo, versam sobre questões gerais de educação bilíngue, como a de David (2005), que pesquisou sobre a regulamentação de uma instituição em Cascavel/PR e, em 2007, quando analisou o projeto-político-pedagógico de uma escola em São Paulo/SP. Miascovsky (2008), por sua vez, se deteve às discussões acerca do planejamento de aulas bilíngues e Gazotti (2011) estudou os conflitos da educação infantil na perspectiva bilíngue.

<sup>3</sup> Deliberação CEE No 341, de 12 de novembro de 2013.

<sup>4</sup> RESOLUÇÃO CEE/SC N° 087, de 22 de novembro de 2016.

<sup>5</sup> Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/busca?q=Art.+62+da+Lei+de+Diretrizes++Bases++Lei+9394%2F96>>. Acesso em: 29 fev. 2020.

Diferentemente dos autores supracitados, os pesquisadores a seguir concentraram seus trabalhos numa vertente mais linguística ao analisarem as influências que as línguas exerciam sobre a aprendizagem. Mello (2002) buscou analisar os papéis que o português e o inglês exerciam na escola e nos alunos e Cortez (2007) investigou a língua inglesa como instrumento de aprendizagem na educação bilíngue. Já Moura (2009) buscou compreender quais eram as práticas didáticas de professores em uma classe de 1º ano do Ensino Fundamental bilíngue. Camargo (2014) objetivou verificar a brasilidade que havia nas interações dos adolescentes de uma escola e Silva (2012) analisou a distribuição do português e do inglês no currículo de uma escola, na cidade de Goiânia/GO. Na mesma direção, o trabalho de Mulon (2012) tentou compreender as políticas linguísticas de uma escola em Curitiba.

Houve, também, pesquisadores que se dedicaram a explorar os discursos que são produzidos nos ambientes escolares bilíngues. Garcia (2011) procurou compreender de que forma as justificativas da inclusão do inglês na vida escolar se materializavam e com quais sentidos se relacionavam. Storto (2015) buscou compreender como a língua inglesa pode promover alunos-agentes em um mundo globalizado; e Fortes (2016) realizou uma análise de discurso em três escolas bilíngues de São Paulo.

O trabalho de Wolffowitz-Sanchez (2009) investigou a formação necessária para que um professor bilíngue atue na educação infantil. A pesquisadora fez uso dos espaços criativo-crítico-colaborativos dos professores para explicar como eles compartilham significados e produzem novos sentidos na educação infantil bilíngue.

Por fim, Megale (2017) objetivou compreender como os professores de EBBs e escolas internacionais se posicionavam em relação à sua identidade profissional. Diante dos trabalhos relacionados ao bilinguismo e à educação bilíngue, até aqui apresentados, concluo que, por mais que haja alguns trabalhos voltados a essa temática, existe um número ínfimo de pesquisas sobre a identidade do professor bilíngue.

É nesse cenário de incipiência de elementos norteadores, formação identitária e pesquisa científica que se situa o professor de EBBs. Na luta por pertencimento, os professores de escolas bilíngues parecem formar grupos entre si, nos quais trocam experiências, se formam pedagogicamente e criam uma identidade. É exatamente aí que estão as comunidades de prática, termo que foi cunhado por Lave e Wenger (1991) e sofreu diversas transformações desde então. Ao se organizarem dentro de uma comunidade, os professores se envolvem em um constante e profundo processo de aprendizagem, que tem como consequência a transformação das suas identidades.

Depois de haver, até aqui, apresentado os conceitos por mim usados nesta dissertação e o meu interesse pessoal por esta pesquisa, recorro-me à área da Linguística, na subárea da Linguística Aplicada (doravante, LA). Essa área foi escolhida por possuir um caráter inter e transdisciplinar que utiliza, como alicerce teórico-metodológico, as ciências sociais e as humanidades para investigar fenômenos como aquisição de primeira e segunda línguas, formação de professores de línguas, programas bilíngues, entre outros.

Assim, encontro na Linguística Aplicada um campo fértil para discussões e novos posicionamentos frente às transformações sociais, cada vez mais rápidas, que aparecem todos os dias. Destarte, uma forma de tentar entender um mundo com fenômenos tão complexos e dinâmicos é buscar uma área que não possui opiniões definitivas e uma verdade absoluta, mas verdades que vão se construindo ao longo do tempo. Nesse sentido, a LA se mostra um caminho possível para esta pesquisa em que áreas como educação, linguagem e identidade se interseccionam. Além do mais, este estudo se encontra em um cenário inovador, que busca, mesmo que minimamente, beneficiar a instituição pesquisada para que, assim, consiga levar a educação bilíngue a mais instituições de ensino. Posto isso, apresento as perguntas que norteiam este estudo.

### **Pergunta geral de pesquisa**

Como se dá a construção de uma identidade de sujeito bilíngue em professores que atuam em EBBs, na cidade de Campo Grande - MS?

### **Perguntas específicas de pesquisa**

1. Até que ponto a participação desses professores em comunidades de prática pode influenciar na construção de uma identidade de sujeito bilíngue?

2. Como os participantes se posicionam em relação à representação de sujeito bilíngue?

A partir desses questionamentos, busco repensar o papel das comunidades de prática nas escolas brasileiras bilíngues de prestígio, a fim de entender como elas podem ou não influenciar significativamente na emergência de uma identidade de sujeito bilíngue, nos professores de uma escola bilíngue privada, na cidade de Campo Grande - MS. Para tanto, esta dissertação está dividida em cinco partes.

Na primeira parte, trago a problematização e o objetivo dessa pesquisa para que, conseqüentemente, exponha um breve relato da minha história que se iniciou como falante de

línguas e que me levou à função atual de pesquisador. Posteriormente, apresento a problematização com a pergunta geral e as perguntas específicas de pesquisa.

No capítulo I, apresento a revisão de literatura. Nele, discuto a teoria social de aprendizagem proposta inicialmente por Vygotsky (1978), mas continuada por Wenger (1991), que, a partir dessa concepção, propõe o estudo das comunidades de prática (WENGER, 1991) e suas dimensões. Posteriormente, abordo a questão da identidade proposta por Norton (2000) e, finalmente, as diferentes conceituações que envolvem os sujeitos bilíngues.

O Capítulo II delinea a natureza e o contexto da pesquisa, bem como a maneira pela qual se deu a geração de dados, os instrumentos utilizados (questionários, diário de bordo e entrevistas) e a apresentação dos três participantes que foram escolhidos por já trabalharem em uma EBB. Este é um estudo de cunho qualitativo cujos fatores sociais não podem ser vistos como fixos, mas como múltiplos e inacabados.

Já no Capítulo III, procuro responder às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução desta dissertação. Para isso, fundamento-me nos conceitos teóricos adotados na revisão de literatura e interpreto os dados coletados, por meio da metodologia adotada.



## 1 REVISÃO DE LITERATURA

### 1.1 A teoria social da aprendizagem

A *teoria social da aprendizagem* interessa-nos à medida que considera que a aprendizagem se constrói coletivamente (VYGOTSKY, 1978). Foi essa consideração que possibilitou a Lave e Wenger (1991) constituir o conceito de *comunidade de prática*, que é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa. Esse conceito foi introduzido por Lave e Wenger (1991) que refletem sobre a natureza da aprendizagem. Eles discordaram do fato de que a aprendizagem deve ser algo individual e, por esse motivo, basearam seu trabalho na teoria social da aprendizagem que, por sua vez, tem sua origem na teoria sociocognitiva de Vygotsky (1978), que enxerga a aprendizagem como uma prática social intrínseca à comunidade, ou seja, a aprendizagem acontece enquanto as pessoas se socializam.

A teoria social da aprendizagem, para Wenger (1998), possui quatro premissas: (a) somos seres sociais; (b) conhecimento é respeitar convenções sociais; (c) conhecer é querer participar ativamente no mundo; (d) o significado é nossa habilidade de experimentar o mundo. A partir das quatro premissas acima, entendo que uma teoria social de aprendizagem deve integrar componentes que caracterizem a participação social como um processo de aprendizagem e de conhecimento: o significado, a prática, a comunidade e a identidade.

O significado é o modo como nós falamos sobre nossa habilidade de experimentar o mundo e a vida. A prática é nossa forma de falar sobre nosso engajamento mútuo, isto é, nossos projetos em comum. A ideia que acarreta dessa é a de fazer por meio das comunidades de prática. É por intermédio dela que o significado ganha coerência e sentido (SANTOS; ARROIO, 2015). A comunidade é um projeto em comum que é (re) negociado continuamente por meio de engajamento mútuo. Ela é "uma maneira de falar sobre as configurações sociais em que os nossos projetos são definidos como busca valorizada e nossa participação é reconhecida como competência" (WENGER, 1998, p. 5). Por fim, a identidade é "uma maneira de falar sobre como a aprendizagem muda quem nós somos e cria histórias pessoais que se tornam contexto das nossas comunidades" (WENGER, 1998, p. 5).

Assim, para Wenger, identidade é aquilo que transforma o sujeito em sua essência e é levado consigo posteriormente. Todos esses componentes são interdependentes, definidos mutuamente, e provêm de teorias sociais como a de identidade, de experiência situada, de prática e de estrutura social que serão apresentadas a seguir.

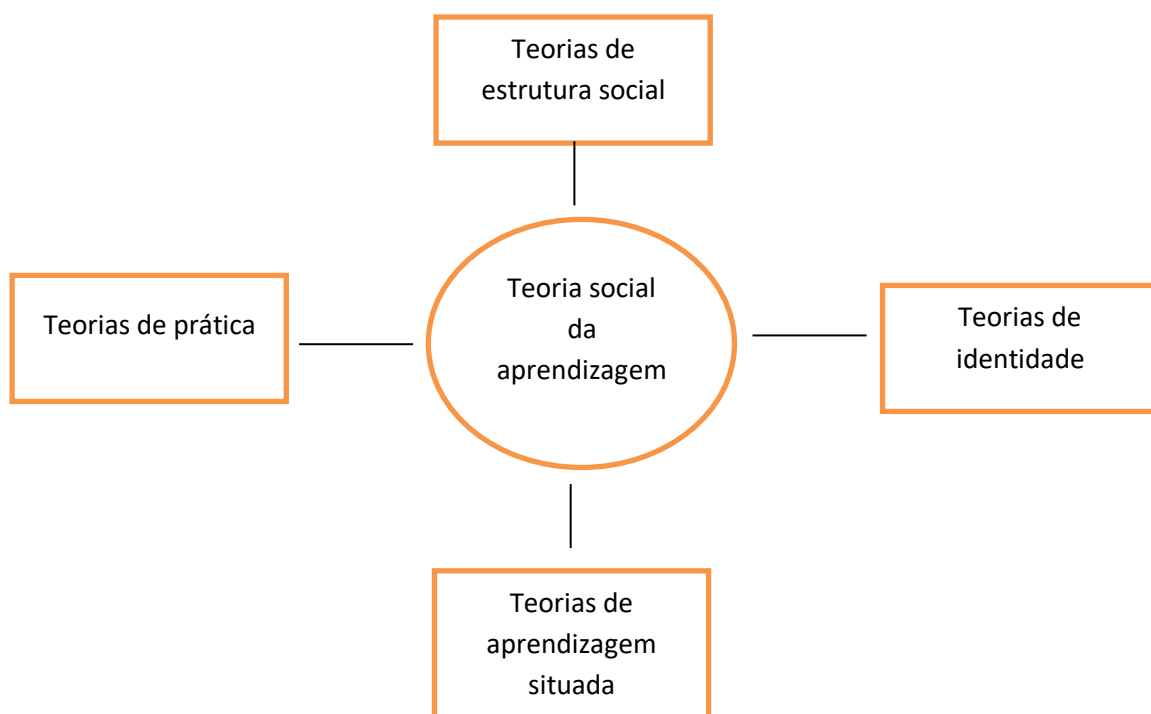
As teorias de identidade estão ligadas às questões do próprio indivíduo, de seu corpo, de sua sexualidade e de concepções sobre si que são reconhecidos por intermédio da participação e identificação de grupos que, por sua vez, desenvolvem a formação social da pessoa, a interpretação cultural do corpo e as identificações como membros de comunidades (WENGER, 1998).

A despeito do que limitam as estruturas presentes na sociedade, a experiência situada as subjugam ao reconhecer a legitimidade e a relevância das interações cotidianas e dos relacionamentos com o outro no processo de aprendizagem e identidade. Para Wenger (1998), aprender ultrapassa barreiras impostas e pré-determinadas pela hierarquização social, isto é, ela pode emergir de situações cotidianas desprezadas pelas pessoas.

As teorias de prática se configuram em atividades cotidianas relacionadas à produção e reprodução de aspectos específicos de engajamento com o mundo, centradas nos sistemas sociais, as quais servem como um *locus* onde uma comunidade se organiza e coordena suas atividades, relações mútuas e interpretações do mundo (WENGER, 1998).

Finalmente, as teorias de estrutura social são as instituições, normas e regras. Elas se baseiam em estruturas de padrão social e entendem a ação das pessoas como simples reprodução das estruturas já consolidadas (WENGER, 1998). Desta feita, os espaços e atores são demarcados, fazendo com que a aprendizagem seja cada vez menos instável, mutável e espontânea, já que pressupõe limitações institucionais. O quadro seguinte apresenta, de forma didática, as quatro teorias que fundamentam a teoria social de aprendizagem.

Figura 1 – Os Dois Eixos Principais De Tradições Relevantes



Fonte: Wenger (1998, p.12)

Conforme o quadro acima, existem dois eixos: o vertical e o horizontal. O eixo vertical revela a tensão entre a importância que se dá a uma estrutura social e à ação mais individualizada. Já o eixo horizontal reflete questões que estão entre os polos verticais, pois constituem formas históricas de continuidade e descontinuidade que não são tão amplas como as teorias de estrutura social e nem tão específicas como as teorias de aprendizagem situada.

Quanto ao eixo vertical, as teorias de estrutura social dão ênfase aos sistemas culturais, discursos e história. Para esse tipo de teoria, a ação é apenas vista como uma mera representação de estruturas já definidas anteriormente. Nesse sentido, as teorias de estrutura social negam a agência e o conhecimento individual. Já as teorias de aprendizagem situada enxergam a dinamicidade da existência diária. Ao contrário das teorias de estrutura social, as de aprendizagem situada advogam pela agência e intenções que norteiam as relações das pessoas com seu meio. Essas teorias podem ignorar estruturas amplas sociais.

Quanto ao eixo horizontal, as teorias de prática se configuram como o modo no qual nos relacionamos com o mundo, com ênfase nos sistemas sociais de recursos compartilhados por grupos que organizam suas atividades, relações mútuas e formas de interpretação do mundo. Em oposição, as teorias de identidade se preocupam com a formação da pessoa. Para tanto, dão importância a questões como gênero, classe, etnia, idade e outros, ou seja, maneiras de categorização para se tentar compreender o contexto sócio-histórico de cada sujeito.

A aprendizagem ocorre na intersecção dos dois eixos. Ela ocorre no engajamento de nossas ações com o meio que, por sua vez, está totalmente conectado com a cultura e a história. Aprendizagem também é o canal para o melhoramento de práticas ao passo que inclui pessoas recém-chegadas, desenvolvendo e transformando suas identidades (WENGER, 1998).

Dessa forma, a teoria social da aprendizagem de Wenger (1998) não vê o conhecimento como algo individual que é constituído de “pedaços” de informação que são armazenados em unidades estanques no cérebro. Assim, a aprendizagem que emerge de locais onde a instrução é dada de forma “espontânea” é mais significativa aos participantes de uma comunidade e, por isso, Wenger (1998) faz uso da teoria social de aprendizagem para fundamentar o conceito de comunidades de prática, devido à complexidade de seu significado, busco observar cada termo isoladamente: comunidade e prática. Assim, inicio, a seguir, com a prática.

## 1.2 Prática

A prática é o desenvolvimento do conhecimento humano pela participação contínua no mundo, segundo Lave e Wenger (1991). Ao longo de toda história humana, os seres humanos se engajam mutuamente na busca de projetos que vão desde a caça para a própria sobrevivência até prazeres mais supérfluos.

Wenger (1998) afirma que prática é fazer, agir, atuar em um determinado contexto social e histórico e acrescenta que qualquer prática é uma prática social, pois se baseia na aprendizagem pelo engajamento, pela experiência da participação direta. O conceito de prática abrange o que é concreto e o que é tácito. O concreto se refere ao que foi dito, feito, imagens, ferramentas, língua e documentos, enquanto o tácito faz referência ao implícito, que se caracteriza pelo não dito, pelas percepções, presunções e relações veladas.

Face ao exposto, a prática está relacionada à teoria, pelo fato de que ambas perfazem a complexidade mental dos seres humanos. Para Wenger, uma vez que ambas coexistem numa comunidade. Todos os seres humanos possuem suas próprias teorias e é na comunidade de prática que são negociadas, desenvolvidas e compartilhadas (WENGER, 1998). A título de exemplificação, trago o ambiente acadêmico para demonstrar que por mais que seu objetivo seja teórico, a concretização da teoria já se transforma em uma prática. O inverso também acontece quando funcionários de uma empresa que, no momento de almoço, teorizam sobre sua prática laboral.

À medida que o indivíduo participa, vai negociando sentidos que têm, como resultado, o significado (WENGER, 1998). A negociação de sentido é uma interação contínua de dar e receber. A negociação é histórica, dinâmica, contextualizada e única, pois são moldadas por seus contextos e sujeitos. O significado é, então, o resultado de toda negociação.

Dessa forma, a participação é ação e conexão que mantemos com os outros sujeitos. Nesse sentido, a participação é individual que afeta o social e vice-versa. Wenger (1998) salienta que só existe participação quando há a possibilidade de reconhecimento mútuo. Um computador, por exemplo, não pode ser considerado participante porque o reconhecimento pode ser apenas unilateral. Mesmo que possam existir relações, elas podem não compartilhar equidade, como numa relação de pai e filho.

Por fim, participação é parte de quem nós somos, é a oportunidade de desenvolver nossa identidade. E a reificação significa transformar em uma coisa, *coisificar*. É a materialização da abstração. Ela se configura, por exemplo, na língua, nas ferramentas, isto é, tudo que é concretizado e representa contextos amplos de práticas humanas. A participação e a reificação

perfazem o significado e são interdependentes, uma vez que a prática gera a reificação e a reificação é a materialização da prática.

Nesse sentido, prática não caracteriza uma dicotomia com a teoria, mas são interdependentes e acontecem em uma comunidade quando alguém se envolve em atividades que resultam na aprendizagem e na produção de significados. A seguir, será discutida a questão da prática em comunidade.

### 1.3 Compreendendo o conceito de comunidade

O termo comunidade tem origem em uma das línguas indo-europeias e é composto por duas raízes. A raiz *kom* que significa juntos e a raiz *moïn* que se traduz como troca. Portanto, a palavra comunidade simboliza um compartilhamento por todos. Ao longo do tempo, como nos mostra Schommer (2005), as línguas neolatinas acabaram expandindo o conceito original de comunidade. Os latinos, ao empregarem o termo *communis*, traduziram-no como um recurso utilizado por todos. Já os franceses conceberam o verbo *communer* que se interpretava como tornar acessível a todos.

Apesar de no Dicionário de Pensamento Social de Outhwaite e Bottomore (1996) o conceito de comunidade estar interligado à ideia de um espaço geográfico delimitado, mais tarde e na mesma obra, os autores passam a considerar que “o que une uma comunidade não é a sua estrutura, mas um estado de espírito – um sentimento de comunidade” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 116). O significado de comunidade torna-se, então, imaterial.

Para Lave e Wenger (1991), a ideia de comunidade não está atrelada a uma entidade muito bem estruturada que detém um determinado saber como o mundo ocidental poderia conceber. Para os autores,

[...] o termo comunidade (não implica) necessariamente co-presença, um grupo bem definido, identificável ou com fronteiras socialmente visíveis. Mas implica em uma participação em um sistema de atividade no qual os participantes compartilham conhecimentos relacionados ao que eles estão fazendo e o que isso significa em suas vidas e para suas comunidades<sup>6</sup>. (LAVE ; WENGER, 1991, p. 98 – tradução minha)

Observo, portanto, que, para Lave e Wenger (1991), comunidade não é um grupo bem definido de pessoas, mas é a forma pela qual seus participantes interagem entre si e se valoram

---

<sup>6</sup> [...] the term community [does not] imply necessarily co-presence, a well-defined, identifiable group, or socially visible boundaries. It does imply participation in an activity system about which participants share understandings concerning what they are doing and what that means in their lives and for their communities. (LAVE; WENGER, 1991, p. 98)

numa estrutura fluida. O modo de interação mais significativo para uma comunidade de prática é, segundo Wenger (1991), quando cada participante possui sua competência reconhecida, pois ele tem acesso ao repertório e liberdade para usá-lo, fazendo com que práticas específicas qualifiquem as comunidades, pois definem quais são os limites de pertencimento e identidades (WENGER, 2000).

Comunidade, portanto, é uma configuração social que se difere de um grupo. Para Wenger (1991), ela não possui uma estrutura inflexível e pode, por diversas vezes, passar despercebida pelas pessoas, uma vez que pode se constituir num grupo de amigos, em casa, na escola ou no trabalho. Tendo definido os termos comunidade e prática, a seguir, apresento a definição do conceito comunidade de prática.

#### **1.4 Entendendo uma Comunidade de Prática**

Após analisar os termos comunidade e prática isoladamente, cabe, neste momento, tomar o conceito como um todo e definir o que são as comunidades de prática e quais características elas possuem que as diferem de outros grupos comuns. Em 1991, Lave e Wenger conduziram alguns estudos etnográficos com diferentes participantes como parteiras mexicanas, alfaiates africanos, um grupo de marinheiros americanos, aprendizes de açougueiros em supermercados e um grupo de alcoólatras anônimos. O resultado dessa pesquisa culminou na primeira definição de comunidade de prática como se segue:

Uma comunidade de prática é um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo no decorrer do tempo e em relação com outras comunidades de prática tangenciais e sobrepostas. Uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência de conhecimentos, não somente porque ela provê um suporte de interpretação necessário para fazer sentido de sua herança. Deste modo, participação em uma prática cultural na qual qualquer conhecimento existe é um princípio epistemológico de aprendizagem. A estrutura social desta prática, suas relações de poder, e suas condições de legitimidade definem possibilidades para aprendizagem. (LAVE; WENGER, 1991, p. 98)

A partir das ideias sobre a aprendizagem no aspecto social, Lave e Wenger (1991) definiram comunidades de prática como um conjunto de relações entre pessoas, atividades e mundo, sobretudo em uma relação tangencial e de envolvimento com outras comunidades de prática. Para os autores, uma comunidade de prática é uma condição intrínseca para a existência do conhecimento porque esta fornece o suporte de interpretação necessário para dar sentido à sua tradição.

Dessa forma, analisar os termos de forma isolada poderia trazer uma definição outra do

que viria a ser uma comunidade de prática. Além desta nova colocação fazer com que os termos engajamento mútuo, projeto conjunto e repertório compartilhado se tornassem elementos centrais da comunidade, Wenger dá a máxima importância à prática que tem por objetivo a aprendizagem.

Sentir-se vivo enquanto um ser humano significa que nós estamos constantemente engajados na busca/consecução de empreendimentos de todos os tipos, desde para assegurar nossa sobrevivência física até a procura de prazeres mais elevados. Na medida em que definimos estes empreendimentos e nos engajamos conjuntamente em sua busca, interagimos uns com os outros e com o mundo e afinamos nossas relações... Em outras palavras, nós aprendemos. No decorrer do tempo, esta aprendizagem coletiva resulta em práticas que refletem tanto a consecução de nossos empreendimentos quanto o atendimento de relações sociais. Estas práticas são então a propriedade de um tipo de comunidade criada ao longo do tempo por uma busca sustentada de um empreendimento compartilhado. Faz sentido, então, chamar este tipo de comunidade, de *comunidades de prática*. (WENGER, 1998, p. 45)

Ao comparar os dois textos, o de 1991 e o de 1998, algumas semelhanças e diferenças podem ser percebidas. Os conceitos de prática, de comunidade, a formação de identidade e a aprendizagem situada continuam nas duas definições. Entretanto, Wenger (1998) aprofunda as ideias de prática e, conseqüentemente, de identidade. Com o aperfeiçoamento do termo prática, Wenger (1998) o correlaciona ao social, que se torna condição *sine qua non* para que uma comunidade seja considerada de prática. Assim, Wenger (1998, p. 5) define prática social como “uma maneira de falar sobre recursos sociais e históricos, quadros referenciais e perspectivas compartilhadas que podem sustentar mútuo engajamento na ação”. Prática social, para Wenger (*ibidem*), não se limita ao fazer, agir, como no senso comum, mas sim a um fazer que está apoiado em um cenário sócio-histórico que sustenta e significa o que os sujeitos fazem nessa comunidade de prática.

Seguindo adiante, Wenger, McDermott e Snyder (2002, p.7) definem comunidades de prática como “grupos de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por algum tema e que aprofundam seu conhecimento e *expertise* numa determinada área ao interagir um com outro de modo contínuo”. No que tange a essa citação de 2002, Wenger, juntamente com McDermott e Snyder, ampliam o escopo do termo CP ao optar pelo uso de “grupos de pessoas” que, por sua vez, não discrimina os sujeitos que possam vir a formar uma comunidade. Ademais, os autores incluem, também, os termos preocupação, problema e paixão, generalizando, assim, os motivos que podem levar a formação de uma CP.

Etienne Wenger utiliza diferentes definições para as Comunidades de Prática em diferentes momentos. A seguir, apresento como o conceito de Comunidades de Prática foi

tratado (quanto ao próprio conceito, à sua utilização e visão) nas três principais obras do referido autor: Lave e Wenger (1991); Wenger (1998) e Wenger, McDermott e Snyder (2002). Wenger e Wenger-Trayner (2013, p. 1) afirmam que, apesar de o termo “Comunidade de Prática” ter sido cunhado recentemente, o fenômeno a que ele se refere é bem antigo.

O conceito acabou por fornecer uma perspectiva útil para o conhecimento e a aprendizagem. Para os referidos autores, “um número crescente de pessoas e organizações em diversos setores está atualmente focando em Comunidades de Prática como uma perspectiva para melhorar o seu desempenho” (tradução minha).

Para Wenger (1998, p. 6), as Comunidades de Prática estão em todo lugar e todos nós pertencemos a diversas Comunidades de Prática em um determinado tempo, pois “em casa, no trabalho, na escola, em nossos passatempos – nós pertencemos a várias Comunidades de Prática em um determinado momento. E as Comunidades de Prática às quais pertencemos mudam ao longo das nossas vidas” (tradução nossa).

Com considerável ampliação das CPs e por este trabalho ter como contexto uma escola, faz-se necessário que se compreenda quais características de uma comunidade de prática as difere de outros grupos ou organizações. No que se refere à diferença entre uma comunidade de prática e uma comunidade ocupacional/profissional, Brown e Duguid (1991) realizaram um estudo semelhante ao de Lave e Wenger (1991) ao analisarem contextos de aprendizagem informais. No entanto, o trabalho de Brown e Duguid (1991) se distingue do de Lave e Wenger (1991) por aquele considerar a comunidade de prática como homogênea. Em seus estudos, Brown e Duguid (1991) não levaram em conta as relações de poder, uma vez que os participantes da pesquisa possuíam o mesmo *status* ou eram de um mesmo setor. Já Lave e Wenger (1991) consideram a heterogeneidade dos sujeitos e suas relações de poder dentro de uma comunidade.

Os autores Brown e Duguid (1991) afirmam que as comunidades de prática tendem a desenvolver práticas inovadoras, em vez de apenas reproduzir práticas já existentes. Para fundamentar a sua tese, os autores apresentam o conceito de conhecimento canônico e não canônico. O conhecimento canônico é “escrito, lógico, fixado, imposto, individualizado e alienante” e o não canônico é “situado, oral, desqualificado, colaborativo, coletivo e direto” (BROWN; DUGUID, 1991). Por conseguinte, Brown e Duguid (1991) afirmam que as comunidades de prática promovem o conhecimento não canônico.

Cox (2005) ao comparar os trabalhos de Brown e Duguid (1991) e Lave e Wenger (*ibidem*) afirma que o primeiro denota uma comunidade ocupacional/profissional na qual, por exemplo, um funcionário lê um manual e passa a desempenhar sua função exatamente como



estava prescrito, não havendo momento para transformação. Já o segundo se configura em uma comunidade de prática ao passo que as relações entre os membros são dinâmicas, cíclicas e inovadoras.

Ademais, uma comunidade de prática não pode ser muito específica, nem muito abrangente. Ela não pode ser tão singular como, por exemplo, uma conversa ou atividade, pois nessas duas situações se captura a efemeridade de uma negociação e significado num determinado contexto. Esses contextos acontecem no serviço de uma empresa e sua identidade não está delimitada a um determinado evento apenas. Desse modo, não se pode identificar a continuidade de uma comunidade de prática em atividades muito pequenas.

Na contramão, uma comunidade de prática não pode ser uma cidade, um país, numa cultura ao passo que não se verificaria as discontinuidades necessárias nesses cenários. As discontinuidades estariam veladas por um simples título como nação ou corporação. Para finalizar, uma comunidade de prática precisa apresentar suas discontinuidades em um contexto que dê subsídios mínimos (WENGER, 1998). Assim, dependendo da dimensão dada a uma comunidade de prática, o próprio conceito pode ser modificado.

Dessa forma, o conceito de comunidade de prática tem tomado contornos diferentes ao longo dos anos. De acordo com Cox (2005), há três períodos importantes para o termo *comunidade de prática*. Para o autor, o primeiro momento é em Wenger (1991), quando se origina e designa algo estático, de dimensão ampla e geograficamente situado. Já em Wenger (1998), o termo se modificou ao reconhecer grupos pequenos, sua dinamicidade e sua localização difusa. Essa mudança fora ocasionada para que o termo se adequasse dentro de organizações, o que culminou na definição em Wenger *et al.* (2002).

Diante do processo de ampliação da CP, ainda que Cox (2005) argumente que o termo tem se tornado cada vez mais vago e que empresas têm tratado o conceito como algo mercantil e ferramenta de gestão, os estudos em Universidades e escolas têm mostrado resultados eficazes no que tange à formação de professores, levando este estudo à mesma direção (PERIN, 2009; HALU, 2010; CALVO, 2013; BOHN, 2010; SANTOS, 2015).

No entanto, ainda que o termo tenha tomado várias definições, a aprendizagem situada é algo central que tem permanecido inalterado em 1991, 1998 e 2002. Uma Comunidade de prática propicia, assim, uma condição favorável à aprendizagem que acontece na prática de forma colaborativa. Com o propósito de delinear uma comunidade de prática, Wenger (1998) aponta quatorze indicadores necessários para que um grupo de pessoas se caracterize como uma CP.

Quadro 1 – Indicadores de uma Comunidade de Prática

✓ Relações mútuas sustentadas, sejam elas harmoniosas ou conflituosas	✓ Identidades definidas mutuamente
✓ Maneiras compartilhadas de engajamento para fazer as coisas juntos	✓ Habilidade para acessar de maneira apropriada ações e produtos
✓ Rápido fluxo de informações e propagação de inovações	✓ Ferramentas, representações e outros artefatos específicos
✓ Ausência de comentários introdutórios, como se as conversas e interações fossem continuação de um processo em curso	✓ Histórias locais compartilhadas, piadas internas, maneiras conhecidas de rir
✓ Rápida exposição de um problema a ser discutido	✓ Jargões e expressões (atalhos/ <i>shortcuts</i> ) na comunicação, assim como facilidade para produzir novos
✓ Coincidência substancial nas descrições dos participantes de quem pertence	✓ Certos estilos reconhecidos como indicadores de que alguém é membro da comunidade
✓ Saber o que os outros sabem, o que podem fazer, e como podem contribuir para o empreendimento	✓ Discurso comum refletindo certa perspectiva de mundo

Fonte: Wenger (1998, p. 125)

Ao observar a tabela acima, é possível verificar que os 14 indicadores são desdobramentos de três características básicas de uma comunidade de prática conceituadas por Wenger (1998). Àquela época, os três aspectos eram domínio, comunidade e prática que foram, posteriormente, reavaliados e passaram a ser chamados de: projeto conjunto (empreendedorismo, responsabilidade mútua, interpretações, ritmos, respostas locais); engajamento mútuo (diversidade de envolvimento, fazer conjunto, relacionamentos, complexidade social, sustentação da comunidade); e, repertório compartilhado (histórias, artefatos, ferramentas, estilos, ações, acontecimentos históricos, discursos e conceitos). Após ter apresentado as três dimensões de uma CP, busco, a seguir, explicar sobre cada uma delas.

### 1.5 Considerações sobre o Engajamento Mútuo

Para ser uma comunidade de prática, Wenger (1998) afirma que o engajamento mútuo é condição *sine qua non*. A prática não acontece no vácuo. Ela ocorre nas ações humanas e que essas servem como cenários para que os significados sejam negociados. Ações requerem que seus participantes estejam engajados mutuamente. Portanto, a afiliação em uma comunidade de prática passa a ser uma questão de engajamento mútuo.

Em uma comunidade, há de se proporcionar situações nas quais se possa fomentar o engajamento que pode ser de origem pessoal ou profissional como, por exemplo, saber sobre o estado de saúde de um membro ou tomar conhecimento se esse fizera o relatório que lhe fora

pedido. Torna-se importante perceber que traços pessoais e profissionais estão entrelaçados em conversas que, por sua vez, promovem a manutenção da comunidade.

Se o engajamento mútuo é vital para uma comunidade de prática, logo se observa que a heterogeneidade de ideias e pensamentos é inerente ao engajamento de seus participantes. Uma comunidade de prática não visa, segundo Wenger (1998), agrupar pessoas iguais e tampouco que o resultado de uma comunidade seja a homogeneização de ideias divergentes. Diferente disso, uma comunidade de prática agrega pessoas diferentes, mas ligadas umas às outras por meio de dilemas e aspirações comuns que favorecem o engajamento mútuo. Essas pessoas, então, passam a trabalhar juntas, a se falar todos os dias, a trocar informações e são, assim, influenciadas pelas ideias umas das outras. Ao longo do tempo, cada membro encontra seu espaço único e adquire uma identidade também singular, mantendo a heterogeneidade dos papéis desempenhados pelos membros.

Uma consequência dos contrastes de pessoas e de ideias é que nem sempre uma comunidade de prática é sustentada de paz, felicidade e harmonia. Pelo contrário, ela carrega desacordos, tensões e conflitos que têm a ver com as relações de poder e dependência entre os sujeitos. Assim, desafios e competição também são uma forma de participação muito frequente nas comunidades. Rebeliões, ocasionalmente, ocorrem por demonstrarem o comprometimento ativo e não passivo de seus membros. Ou seja, uma comunidade de prática apresenta toda a complexidade da vida em grupo.

Engajamento mútuo é, portanto, a convivência de uma comunidade. Ao se relacionar com o outro, conflitos começam a emergir nas relações humanas. É fundamental perceber que mesmo que as pessoas sejam diferentes, elas precisam de uma ideia, um desejo para continuarem juntas. Esse ideal que ocupa nossas mentes é o nosso projeto conjunto, como explicarei a seguir.

## **1.6 Caracterizando o Projeto Conjunto**

Outra importante característica de uma comunidade de prática é o projeto conjunto, que é uma fonte de coerência comunitária. Wenger (1998) aponta três razões pelas quais um projeto mantém viva uma comunidade de prática: (a) é o resultado de um processo coletivo de negociação que reflete a complexidade do engajamento mútuo; (b) sua definição acontece concomitantemente a sua busca. O projeto emerge da negociação das respostas dos membros a uma determinada situação; e (c) não possui um objetivo estático. O propósito vai se modificando pelas relações mútuas da comunidade.

Como o engajamento mútuo não requer homogeneidade, dificilmente o projeto significa concordância em tudo. Então, um projeto conjunto não é formado de opiniões prontas e iguais, mas de opiniões comunitariamente negociadas. Isto quer dizer que as respostas às condições acabam se tornando o próprio projeto de uma determinada comunidade.

Para Wenger (1998), o projeto está contido em um sistema sócio-histórico maior, uma vez que ocorre em um determinado contexto social, cultural e histórico. Ademais, vale ressaltar a grande influência exercida pelas instituições sob seus empregados.

Um projeto nunca está totalmente determinado por uma ordem externa, uma prescrição, um documento ou uma pessoa. Apesar do grande poder que esses artefatos possam ter, a prática de um grupo é sempre mediada pela produção das próprias práticas, ou seja, forças externas não têm poder direto sobre a produção, pois é a própria comunidade que negocia seu projeto.

Por conseguinte, após ter explanado sobre o engajamento mútuo, ou seja, a convivência entre pessoas, apresento o significado do projeto conjunto que é o ideal pelo qual permanecemos juntos em grupos. Seguindo essa lógica, o ideal, por si só, já habita em nossas mentes. Ele independe do outro. Não é preciso unir-se a outros para tê-lo. Mas é somente no grupo, com os outros, que conseguimos concretizá-lo, torná-lo um projeto que será compartilhado e é sobre esse aspecto que discuto na próxima seção.

### **1.7 Contextualizando o Repertório Compartilhado**

Ao longo do tempo, a busca conjunta de um projeto gera recursos para a negociação de sentido e, daí a comunidade vai criando seu repertório, o qual Wenger (1998) define como símbolos, rotinas, palavras, ações, conceitos, artefatos, gestos, ou seja, tudo aquilo que foi produzido ou incorporado ao longo da história da CP. Nesse sentido, o repertório é a forma pela qual membros expressam sua filiação e identidade na comunidade.

O repertório possui duas características: (a) reflete a história do engajamento mútuo; e (b) permanece ambíguo. A progressão do engajamento mútuo deixa marcas, rastros ao longo de sua história. Esses vestígios são traduzidos por símbolos em forma de jargões, discursos, ferramentas e histórias, isto é, um repertório que é compartilhado pela comunidade. A ambiguidade, para Wenger (1998), é inerente ao repertório, uma vez que essa admite diversas ressignificações e não impõe um determinado significado. Por conseguinte, essa ressignificação contínua do repertório não pode ser encarada como interpretações equivocadas que são apenas problemas a serem resolvidos, mas como ocasiões de negociação que, por sua vez, (des)constroem a história.

Por fim, a origem do repertório é uma questão crítica a ser considerada. Para Wenger (1998), repertório pode ser importado, adaptado, mas necessita que haja alguma originalidade local. Ao usar a palavra local, Wenger não se refere a um espaço demarcado geograficamente, mas o que cada CP contribui para o projeto, seja próxima ou distante fisicamente. A título de exemplificação, a escola possui seus objetivos gerais, isto é, seu projeto conjunto. A CP, então, ao usá-lo, acaba deixando suas marcas ou criando novos sentidos e significados ao fazê-lo. Conseqüentemente, se pouca ou nenhuma produção local for capturada, dificilmente será uma comunidade de prática, pois essa requer práticas que são, posteriormente, transformadas em repertório.

Diante do exposto, o engajamento mútuo, o projeto conjunto e o repertório compartilhado são peças-chave para a caracterização de uma CP. Contudo, o acesso a eles pode ou não ser o mesmo para todos os membros de uma comunidade de prática. Cada sujeito pode apresentar limitações diferentes de acordo com o que lhe fora permitido ou proibido, ou seja, a forma pela qual se dá a participação de um membro é fator essencial para afirmar se o sujeito participa ou não; e se participa, até onde vai essa participação. Assim, apresento, à sequência, a questão da participação ou não-participação.

### **1.8 Participação ou não-participação**

Nossas identidades são moldadas por práticas nas quais estamos inseridos, mas também pelas práticas das quais não fazemos parte (WENGER, 1998). Isto é, a não-participação também é uma fonte de identidade nas comunidades de prática, pois nossas identidades são uma combinação da participação e não-participação, do conhecido e do que nos é estranho.

Quanto à não-participação, existem dois casos que podem ocorrer em uma comunidade de prática: (a) o periférico, que se configura em uma inicial não-participação, mas que, futuramente, se transforma em uma participação plena de um membro; (b) e o marginal, que restringe o acesso à participação plena do sujeito. Nesse contexto, a não-participação se sobressai à participação. A periferia e a marginalidade envolvem uma combinação de participação e não-participação.

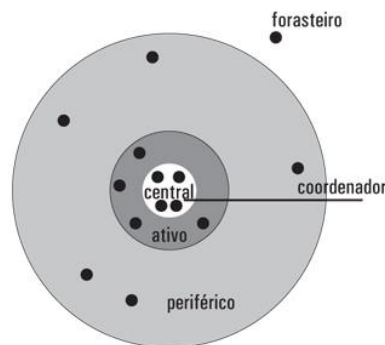
Em 1991, Lave e Wenger introduziram o termo participação periférica legítima que se caracteriza como um processo de transformação no qual o sujeito que antes não participava, acaba, mais tarde, participando de forma plena. O conceito de participação periférica legítima não pode ser considerado por partes. Não se deve, segundo os autores, considerar as dicotomias como participação *versus* não-participação, periferia *versus* centralidade, legítimo *versus*

ilegítimo (LAVE; WENGER, 1991). Por fim, o termo deve ser visto como um todo, uma vez que cada vocábulo interfere no sentido do outro.

A participação se relaciona ao conceito de engajamento mútuo que deve ser mantido entre o sujeito recém-chegado e o mais antigo. A periferia mostra o caminho que deve ser percorrido pelo indivíduo que acabara de entrar numa determinada CP, isto é, um caminho de conhecimento que vai da marginalidade – pouco acesso ou conhecimento – até o centro – exercício pleno – de uma comunidade de prática. Por assim dizer, a legitimidade é a permissão dada aos novatos pelos membros mais antigos de poder fazer parte e aprender sobre a comunidade.

Nesse sentido, legitimidade é uma relação de poder, pois o membro recém-chegado não sairá da marginalidade se nenhuma ou pouca permissão lhe for dada para acessar o repertório compartilhado e as práticas de uma CP. Dessa forma, quando é dada ao membro novo a autorização de sair da periferia e ir em direção ao centro, o indivíduo se sente empoderado e, por sua vez, acaba por ter sua identidade transformada, pois, após esse ciclo, o sujeito não será mais quem ele era (CONTU; WILLMOTT, 2003). Posto isso, a relação entre participação e legitimidade é intrínseca. Segundo Wenger, McDermott e Snyder (2002), os níveis de participação são divididos em: central, ativo e periférico, como representado na imagem que segue.

Figura 2 – Níveis de participação em uma Comunidade de Prática



Fonte: Wenger (2002, p. 57)

O grupo central é o cerne de uma comunidade. Por ser tão ativo e responsável por manter a comunidade, o número de membros é menor se comparado aos outros grupos. Quando a comunidade é madura, vê-se a presença de um coordenador – aquele que tem por objetivo

manter a comunidade viva – e os outros membros do centro acabam se tornando auxiliares do coordenador.

No grupo ativo estão aqueles que participam de forma constante, mas sem tanta regularidade como o grupo central. Já a maioria dos membros se encontra no nível periférico, cujos sujeitos não participam direta e regularmente, mas acompanham as práticas da comunidade. Os autores chamam a atenção para o fato de que os membros podem transitar entre os grupos, ou seja, podem, por exemplo, sair da periferia e se dirigir ao centro (SANTOS; ARROIO, 2015).

Diante do exposto, a participação ou não em uma comunidade de prática e a posição que ocupamos nela afetam quem nós somos. Em um primeiro momento, afeta o lado profissional para que, depois, influencie o pessoal e, assim, transforme nossa identidade. A identidade dos sujeitos é, portanto, negociável e passível de mudança pelo contexto em que se vive e nas relações sociais que mantemos com os outros. Essa é a concepção de identidade adotada neste trabalho sobre a qual discorro a seguir.

## **1.9 Identidade**

Conforme exposto na seção anterior, à medida em que um membro de uma determinada comunidade de prática participa ou não dela, está no centro ou na margem, sua identidade está sujeita a sofrer mudanças. Nesse sentido, o pertencimento a uma CP gera uma aprendizagem que acaba transformando o eu do participante por meio de uma experiência de identidade (WENGER, 2008).

Dessarte, como a identidade de um membro pode se modificar em uma CP, recorro-me à definição de Norton Peirce (1995) de que a identidade é algo que pode ser ressignificado ao mesmo tempo que os indivíduos estabelecem relações entre si. Quando Norton afirma que a identidade é moldada pelas relações pessoais, é consoante ao pensamento de Wenger (1998) de que, por mais que o foco da identidade seja no individual, ela precisa ser vista de uma perspectiva social, ao trazer processos mais amplos de identificação e estruturas sociais. Para o autor, o ponto de partida não é no indivíduo, mas se dá na negociação de significados de nossas experiências de pertencimento a comunidades sociais.

As ideias de Wenger (1998) e Norton (2000) vão à contramão da concepção de sujeito durante o Iluminismo de que a identidade era “totalmente centrada, unificada, dotada de capacidades de razão” (HALL, 2014, p. 10). A identidade, naquele tempo, era considerada imutável desde o nascimento e o restante era destino. Pelo mesmo viés, Platão não admitia

nenhuma mudança e dizia que a posição de um sujeito era resultado da vontade divina. Já Dantas (2017) afirma que as pessoas, naquele tempo, atribuíam características humanas à hereditariedade.

Em um segundo período de Hall (2014), o conceito começa a acompanhar as mudanças da época e reconhece o poder da sociedade na caracterização da identidade. Já em seu terceiro momento, Hall (2014) postula que a identidade não é fixa, essencial, permanente e que essa pode assumir identidades diferentes em diferentes momentos descontínuos e incompletos. Leffa (2012), por sua vez, enfatiza que não cabe mais em um mundo moderno acreditar que um sujeito é imutável e que a identidade é fixa. Nesse sentido, não se vê aplicação dessa concepção determinista no mundo que nos cerca, como para Woodward (2004), para quem a construção de identidade está sujeita às constantes mudanças impulsionadas por cada cultura. Conforme Messias (2017), principalmente no século XX, surge a crise de identidade provocada pelo movimento feminista e por autores como Bakhtin (1984), Bourdieu (1991), Hall (1997) e Weedon (1997) que estavam prestes a conceber uma identidade fluida e heterogênea. A partir desse momento, concepções diversas de identidade começam a emergir.

A noção de identidade plural e híbrida faz parte do conceito da modernidade líquida de Bauman (2005), na qual as identidades podem ser contestadas e reconstruídas pelas decisões dos sujeitos e pelo modo que o fazem. Por isso, “as identidades flutuam no ar, algumas de nossas próprias escolhas, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta” (BAUMAN, 2005). Assim, o autor chama a atenção para o fato de que o outro, assim como o eu, também tem influência na construção e desconstrução da identidade.

Alinhado à ideia de Bauman, Block (2007) entende a identidade como mutável e fragmentada e, ao participar de novos ambientes, o indivíduo passa por um momento de desequilíbrio e conflito que é chamado de *negociação da diferença*. Esse período é o movimento que o sujeito realiza quando passa – ou não – da periferia para o centro, quando está em uma comunidade de prática por meio da participação periférica legítima, conforme Lave e Wenger (1991). A partir daí, o indivíduo pode participar de vários modos, conforme foi discutido na seção anterior.

A participação ou a não participação ocorre na prática em se fazer algo. Nesse sentido, Wenger (1998) afirma que a prática requer a formação de uma comunidade cujos membros precisam se engajar uns com os outros e reconhecer cada um como participante. Portanto, prática é a negociação de maneiras de uma pessoa ser num determinado contexto. Para Wenger (1998), a experiência da identidade na prática é uma forma de existir no mundo. O autor salienta que identidade não é uma autoimagem num porta-retrato. Nossa identidade é como vivemos o



dia a dia e é definida como social, pois é produzida como uma experiência vivida de participação em comunidades específicas.

Ao passar por uma sucessão de formas de participação, nossa identidade forma trajetórias (WENGER, 1998). Esses trajetos concebem a identidade como: (a) algo temporal; (b) em permanente processo; (c) construída em contextos sociais, o tempo é mais complexo que uma simples linearidade temporal; e (d) definida com respeito às múltiplas trajetórias convergentes e divergentes. Torna-se evidente, portanto, que as características dadas por Wenger estão alinhadas com a noção de identidade pós-moderna, discutida anteriormente.

Com o objetivo de investigar a identidade dos aprendizes de línguas e futuros professores, Norton Peirce (1995) buscou compreender como a identidade deles se modificava por meio de suas relações sociais, desejos e anseios na até então nova comunidade. Segundo a autora, identidade é o “modo que o indivíduo entende a sua relação com o mundo, como essa relação é construída por meio do tempo e do espaço e também como o sujeito entende as possibilidades para o futuro” (NORTON, 2000, p. 5). Percebo, pela citação de Norton, que o tempo e o espaço exercem um papel fundamental na percepção do sujeito, pois pode modificá-la parcial ou totalmente. A ideia de tempo e espaço vai ao encontro do conceito da comunidade de prática de que a aprendizagem é sempre situada seja no tempo, seja no espaço.

Dessa maneira, este trabalho adota a ideia de que a identidade é vista como fluida, múltipla, inacabada e fragmentada num mundo de incertezas e incompletudes que vivemos nos dias atuais. Tendo discutido sobre a identidade, apresento, a seguir, a explanação do conceito de sujeito bilíngue.

### **1.10 Quem é o sujeito bilíngue?**

Definir quem é ou não é bilíngue tem sido uma tarefa árdua sobre a qual diversos estudiosos (BLOOMFIELD, 1935; MACNAMARA, 1967; HAMERS; BLANC, 2000; WEI, 2000, entre outros) têm se debruçado, ao longo das décadas, na área de bilinguismo. Como se verá mais adiante, as definições vão desde a mais excludente até a mais inclusiva. Os autores mais excludentes têm sido alvos de crítica por parte de uma visão mais moderna, a qual fundamenta este trabalho.

É comum pensar que *bilíngue* é o indivíduo que fala duas línguas. Contudo, pode-se fazer alguns questionamentos. Apenas as pessoas que falam dois idiomas desde crianças são bilíngues? Um sujeito que se comunica muito bem, mas não escreve nenhuma palavra, é

bilíngue? Quem legitima quem? Há uma instituição que comprova quem é bilíngue ou o próprio sujeito se reconhece como bilíngue?

Com o objetivo de responder a esses questionamentos, a primeira definição do termo veio com Bloomfield (1935), o qual afirmou que bilíngue é aquele que possui “o controle nativo de duas línguas”. A partir do termo *nativo*, percebe-se o quão excludente é o conceito, uma vez que rechaça bilíngues que aprendem uma língua depois da infância. Apesar do tempo, a “admiração” pelos bilíngues perfeitos tem perdurado até os dias atuais. A problemática que reside nessa ideia, segundo Grosjean (1982), é a de ela exclui a maioria dos bilíngues existentes no mundo, pois não possuem mesmos níveis linguísticos em ambas as línguas e nem vivem totalmente nas duas culturas.

Semelhantemente a Bloomfield (1935), o dicionário de Oxford (2000, p. 117) denomina bilíngue como “ser capaz de falar duas línguas igualmente bem porque as utiliza desde muito jovem”. Essa definição se revela a mais restritiva de todas, uma vez que, para ser considerado bilíngue, o indivíduo precisa ter adquirido as duas línguas ao mesmo tempo, quando criança e deve possuir altos graus de proficiência nos dois idiomas. Percebo, então, quão restritivos eram os critérios que serviam de parâmetros para definir alguém bilíngue.

Na contramão das definições de Bloomfield e Oxford, Macnamara (1967, *apud* HAMERS; BLANC, 2000, p. 6) abrandava o termo: “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”. Dois pontos se tornam importantes na fala de Macnamara. O primeiro é o termo *mínimo* que refuta o fato de o indivíduo não precisar ter um alto grau de proficiência nos dois idiomas. O segundo é que o falante não precisa dominar as quatro habilidades linguísticas. Por exemplo, ele pode falar muito bem e não saber escrever.

Já para Titone (1972), ser bilíngue é ter “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972 *apud* HAMERS; BLANC, 2000, p. 7). Parece-me que essa definição é bem mais inclusiva que a de Bloomfield, pois essa apenas requer que o falante reconheça a estrutura linguística da língua. Para ele, alguém que apenas traduz palavras de uma língua para outra não é considerado bilíngue.

No entanto, mesmo que menos restritivas, as conceituações de Macnamara e Titone se limitam a enxergar o bilinguismo como um fenômeno unidimensional. Essas definições têm sido criticadas por se aterem somente ao nível de proficiência linguística de cada indivíduo, não considerando fatores de ordem cultural e psicológica, por exemplo.

Assim, Barker e Prys Jones (1998) começam a perceber que o termo não é de simples conceituação e levantam algumas hipóteses acerca do que até então fora estudado: (a) Devem-se considerar bilíngues somente indivíduos fluentes nas duas línguas? (b) São considerados bilíngues apenas indivíduos com competência linguística equivalente nas duas línguas? (c) Proficiência nas duas línguas deve ser o único critério para a definição de bilinguismo, ou o modo como essas línguas são utilizadas também deve ser levado em consideração?

Com esses questionamentos, os autores supracitados levantam uma suspeita de que, talvez, nem todos os bilíngues sejam iguais entre si. Indo mais adiante, Mackey (2000) leva em consideração algumas dimensões para além do linguístico quando traz a função e o uso, a alternância e a interferência das línguas. O *grau de proficiência*, para Mackey, são os diferentes níveis linguísticos que um falante pode apresentar a depender da habilidade (leitura, fala, escrita e compreensão).

Já *a função e o uso das línguas* se referem às situações nas quais bilíngues desenvolvem cada uma de suas línguas, o que, mais tarde, Fishman (1972, p. 20) chamou de *domínios* que são construtos abstratos socioculturais de determinadas áreas de atividade, que modelam comportamentos e padrões sociais. A título de exemplificação, consideremos uma pessoa que fala a língua A em casa com sua família, mas a língua B no seu trabalho. Isso pode fazer com que a língua B seja “especializada” no mundo do trabalho, enquanto a língua A, nas expressões, estruturas e vocabulário familiar.

No que se refere à *alternância*, o autor também leva em consideração como, quando e sob quais condições o falante alterna de uma língua para outra. E, por fim, Mackey traz o termo *interferência* ao seu trabalho ao estudar as influências que uma língua pode ter sobre a outra. Mackey é, portanto, o primeiro autor a propor vários parâmetros de diferentes ordens para uma possível definição de bilinguismo.

Consecutivamente, Hamers e Blanc (2000) afirmam que bilinguismo é um fenômeno multidimensional por perceberem que ele extrapola o campo da linguística, podendo chegar à cognição, psicologia e sociologia. Os pesquisadores categorizaram seis dimensões e quinze tipos de indivíduos bilíngues.

Quadro 2 – Dimensões e Tipologias de Bilinguismo

Competência Relativa	Bilíngue balanceado é aquele que possui competência linguística equivalente nas duas línguas.
	O bilíngue dominante possui graus diferentes de proficiência entre uma língua e outra.
	O bilíngue composto mantém um único conceito tanto a L1 quanto à L2.

Organização Cognitiva	O bilíngue coordenado tem, em sua mente, conceitos diferentes para línguas diferentes.
Idade de Aquisição das Línguas	O bilíngue infantil quando o bilinguismo acontece na infância, que pode ser simultâneo ou consecutivo.
	O bilíngue adolescente, que ocorre durante a adolescência.
	O bilíngue adulto, que se realiza na fase adulta.
Presença ou Não de Indivíduos Falantes de L2 no Ambiente Social	O bilíngue endógeno, quando as duas línguas são usadas como nativas.
	O bilíngue exógeno, quando as línguas são oficiais, mas não são institucionais.
Status Atribuído a estas Línguas na Comunidade	O bilíngue aditivo é quando as duas línguas são valorizadas e não há perda da L1.
	O <i>bilíngue subtrativo</i> enxerga o monolinguismo como norma e, portanto, a L1 é desvalorizada e substituída pela L2
Identidade Cultural	Os bilíngues biculturais são aqueles sujeitos que se identificam com e são reconhecidos por duas culturas.
	Os bilíngues monoculturais se identificam e são reconhecidos por apenas uma cultura.
	Os bilíngues aculturais acabam por rechaçar sua cultura de origem e adotam a outra cultura como sua.
	Os desculturais acabam por desistir da cultura de sua L1, mas não conseguem se apropriar da cultura da L2.

Fonte: Hamers e Blanc (2000, p. 26)

Apesar da expressiva contribuição de Hamers e Blanc (2000), por considerar o fenômeno do bilinguismo como multidimensional quando falam sobre cultura, função social e organização cognitiva, ficou evidente o intento de classificar os bilíngues de forma hierarquizada e estereotipada.

Ao trabalhar também com a ideia da multidimensionalidade, Wei afirma que “o bilinguismo não é um fenômeno estático e unitário. Ele se manifesta de diferentes maneiras e muda a depender de uma variedade de fatores, tais como, dentre outros, o fator histórico, cultural, político, econômico, ambiental, linguístico e psicológico” (WEI, 2000, p. 35).

Apesar de também advogar pela multidimensionalidade, Li Wei (2000) classificou os sujeitos bilíngues em 25 divisões em uma lista (ANEXO I). Para o autor, o alto número de tipos de bilíngues se deve ao fato de que apenas um terço da população mundial usa duas ou mais línguas no trabalho, no lazer e na vida. Isso faz com que o uso de duas línguas seja irregular como, por exemplo, alguém que fala uma língua apenas no trabalho e não em sua vida pessoal. Além disso, Wei continua a problematização ao considerar bilíngues pessoas com diversos graus de proficiência e que utilizam as línguas para diferentes propósitos. Um falante nativo da língua berbere é, na maioria das vezes, fluente em árabe marroquino coloquial, mas certamente não sabe escrever nenhuma dessas línguas. Ademais, compreende o árabe clássico, que é proferido nas mesquitas e tem conhecimento da língua francesa (WEI, 2000).

Contudo, ainda que o autor supracitado tenha ampliado as representações de bilinguismo, procurou enquadrar indivíduos bilíngues em categorias pré-estabelecidas como o fizeram Hamers e Blanc (2000). Ao analisar as duas listas, foi possível verificar que estas apresentam alguns conceitos equivocados como, por exemplo, a ideia do bilíngue perfeito que possui o mesmo nível linguístico em duas línguas. Ora, como o bilíngue não faz uso das duas línguas nos mesmos contextos, o seu repertório em cada língua será diferente (WEI, 2000, p. 6). Um exemplo é o caso do Paraguai em que 90% da população inteira fala guarani e espanhol (RODRÍGUEZ-ALCALÁ, 2000). O guarani é usado para questões mais pessoais e informais como conversas familiares. Já o espanhol é utilizado em esferas maiores como no trabalho e comércio. Portanto, os paraguaios possuem apenas um repertório linguístico, mas que, a depender do domínio, fazem uso do espanhol ou do guarani. De acordo com Maher (2007),

[...] O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas (MAHER, 2007, p. 73).

O bilíngue perfeito ou idealizado, como posto por Maher, surge da *Hipótese de Duplo Monolíngue* de Saer (1922). Essa hipótese acreditava que um bilíngue era a união de dois monolíngues. A consequência dessa afirmação era atribuir ao bilíngue uma proficiência equivalente em ambas as línguas. A teoria de Saer sofreu duras críticas ao longo do século. Grosjean (1982) advoga pelo fato de que os sujeitos bilíngues podem demonstrar níveis díspares a depender das quatro habilidades (fala, compreensão, escrita e leitura) e também dos componentes linguísticos como fonologia, pragmática, sintaxe, morfologia, semântica e discurso. Grosjean (*ibidem*) ainda afirma que o bilíngue é resultado de um conjunto de circunstâncias pelo qual um sujeito passa de monolíngue para bilíngue. Por isso, Grosjean cunhou o termo *continuum* para designar uma escala que contém diversos estágios que são percorridos pelos bilíngues. Para o autor, como as habilidades podem variar entre as línguas, à medida que alguém aprende/adquire uma nova língua, há mais uma mudança no perfil do sujeito. Dessa forma, o bilíngue se torna um sujeito fluido que se move num *continuum*.

Além de Grosjean (1982), diversos pesquisadores também refutam a concepção adotada por Saer. Hakuta (1986), por exemplo, afirma que o bilinguismo não pode ser visto como sinônimo de sujeito bilíngue, mas como um fenômeno amplo e complexo que é influenciado por diversos fatores. Além do mais, a forma de avaliar um monolíngue não se aplica ao bilíngue, uma vez que esse usa suas línguas em diferentes contextos (COOK, 2003; BUTLER;

HAKUTA, 2006). Por fim, Bialystok (2001) parece discordar de Saer por dizer que bilíngues utilizam suas línguas de acordo com o que querem expressar para atingir seus objetivos e que também possuem graus de proficiência distintos. Assim, um bilíngue é aquele que passa de um desconhecimento até um nível de competência aceitável a depender do contexto interacional numa língua. Por um viés mais cultural, Wei e García (2014) também criticam a visão estruturalista de que o bilíngue equilibrado é aquele que tem o total controle de ambas as línguas e participa de duas culturas homogêneas, uma vez que não há nem o domínio completo de idiomas nem culturas que sejam únicas, fazendo apagar as diversidades que compõem um povo, um país.

Além da ideia de bilíngue perfeito, a classificação de bilíngue aditivo e subtrativo é bastante criticada por García (2009) por reconhecer uma visão monoglóssica que enxerga o bilíngue como se fosse a soma da L1 mais a L2. A autora defende uma perspectiva mais heteroglóssica da língua na qual o sujeito bilíngue se constitui na afluência da L1 e da L2. Em vez de aditivo ou subtrativo, García sustenta a ideia de um bilinguismo dinâmico que se constrói mediante variados graus de habilidade e usos de múltiplas práticas linguísticas.

Derivado do pensamento de García (2009), a convergência da L1 com a L2 parece apagar as delimitações de língua e cultura da L1 e língua e da cultura da L2. A esse respeito, Busch (2012) acredita que a dicotomia entre L1 e L2 não consegue mais explicar as experiências identitárias e práticas linguísticas que estão presentes no século XXI e em seus sujeitos, pois as culturas e línguas não são impermeáveis umas às outras. Consoante à ideia de Busch, Derrida (2011) não diferencia entre língua nativa e estrangeira e, ademais, apresenta uma visão realista do sujeito bilíngue quando afirmou que este pode falar com maior ou menor desenvoltura suas línguas, mas nunca será capaz de tê-las como completa.

Como fruto da irrelevância da distinção de L1 e L2, Busch (2012) traz a ideia de repertório linguístico como uma forma de igualar essa divergência. O conceito de repertório linguístico se deu por Gumperz (1964, p.137) como “a totalidade das formas linguísticas empregadas no curso das interações socialmente significativas”. Assim, para ele, o indivíduo faz escolhas sociais e gramaticais que fazem parte de convenções permitidas e aceitáveis ao falante. Nesse sentido, com a ideia de Gumperz, Busch (2015, p. 14) a redimensionou como sendo “domínio heteroglóssico de limites e potencialidades”. A autora não considera que o repertório linguístico pode ser influenciado apenas pelo domínio linguístico, mas também pelo que não é linguístico e visível. Dessa forma, repertório linguístico não é uma caixa de ferramentas de onde se pode tirar a melhor frase ou palavra para uma determinada situação, mas se pode fazer uso, concomitantemente, de conotações emocionais ou ideológicas.

Outro ponto que chama atenção é a concepção de cultura na sexta dimensão. No quadro de Hamers e Blanc (2000), a cultura está fixada em categorias como monocultural, bicultural, acultural e descultural. Essa visão não corresponde à deste trabalho, o qual vê as culturas como algo que está em constante movimento e que não é estático, pois conforme afirma Maher (2007a):

Um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela quem orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. [...] A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é “algo”, não é uma “coisa”. Ela não é um substantivo. Antes, como explica Street (1993), a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados. Ela define palavras, conceitos, categorias e valores. E é com base nessas definições que vivemos nossas vidas. (MAHER, 2007a, p.261-262).

Diante do exposto, a cultura não é entendida como um conto do passado, o qual elucida fatos históricos e acontecimentos como algo pronto. Mas, para o autor, cultura pode tomar diversos contornos que vão se delineando no presente de forma mais fluida do que as pessoas costumam imaginar, uma vez que, quando se encontram, as culturas “não são impermeáveis umas às outras” (MAHER, 2007, p. 89). Dessa forma, ser bicultural ou multicultural não deve ser encarado como uma simples justaposição de culturas.

Em consonância com Maher, Kramsch (2001) afirma que culturas são conceitos móveis já que são continuidades de um período pós-moderno e que enxergá-las como estáveis e imutáveis é algo totalmente reducionista no século XXI (KRAMSCH, 2001). Para o pesquisador, a cultura era utilizada como um meio para comparar características e atributos estereotipados que variam de nação para nação.

De outra feita, para Kramsch, cultura é um discurso semiótico imbuído de “subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas” (KRAMSCH, 2011, p.356). Assim, a cultura é contada por meio de histórias que, por sua vez, são (re)negociadas por meio da linguagem.

Nesse sentido, este estudo concebe o sujeito bilíngue como um indivíduo que apresenta um repertório linguístico e uma cultura que estão em constante movimento e dinamicidade, não localizados sob classificações estanques e pré-estabelecidas. Posto isso, o termo torna-se multidimensional. Desta feita, a proposta dessa seção foi discutir a definição do sujeito bilíngue. Pois, como afirmam Butler e Hakuta (2004, p. 114), bilinguismo é “um comportamento linguístico, psicológico e sociocultural complexo com aspectos multidimensionais”. Assim,

esse pensamento vai ao encontro da perspectiva de identidade e comunidade de prática, trazidos nas seções anteriores.

Foi possível observar que a comunidade de prática de Wenger (1991) teve sua origem na teoria social da aprendizagem. Essa concepção reconhece as relações sociais como um ambiente de aprendizagem. Ainda que, ao longo do tempo, o termo *comunidade de prática* tenha sofrido muitas alterações, o seu caráter *situado* e suas três dimensões permaneceram como traços permanentes.

Ao compor uma comunidade de prática, os sujeitos podem participar ou não dela o que, em ambos os casos, pode transformar a identidade de um indivíduo. No tocante à questão identitária, apresentei teorias que entendem a identidade como fluida, fragmentada e inacabada, que se apresenta no mundo moderno. Na sequência, trouxe definições de sujeito bilíngue que defendo como multidimensionais, o que vai ao encontro da noção de identidade mantida por este estudo.

Por fim, como visto ao longo deste capítulo, os conceitos estudados se conectam uns com os outros à medida que os sujeitos participam de certas comunidades de prática que podem mudar ou não suas identidades de sujeitos bilíngues. Assim, passo, então, à descrição do percurso metodológico da presente pesquisa, após haver feito a revisão literária deste estudo.



## 2. PERCURSOS METODOLÓGICOS

Este capítulo busca apresentar e justificar a escolha da pesquisa de natureza qualitativa e de cunho descritivo exploratório. Assim, trago os caminhos metodológicos que foram, por conseguinte, usados para a composição do *corpus* de análise que, por sua vez, foi gerado pelos instrumentos com os quais optei por trabalhar: questionário, entrevista e diário de bordo.

Outrossim, inicio com a natureza e o tipo da pesquisa para que, logo após, apresente os motivos pelos quais optei por cada instrumento de geração de dados. Desta feita, descrevo o contexto de pesquisa, bem como os perfis dos participantes deste estudo. Por fim, apresento sob qual óptica os dados serão analisados.

### 2.1 Natureza da Pesquisa

Uma vez que esta pesquisa procura investigar questões identitárias, não há como fazê-lo quantificando números em tabelas. Dessa forma, por trabalhar com questões subjetivas que não podem ser contabilizadas, a base desta pesquisa é qualitativa. A investigação qualitativa dialoga com este tipo de análise, uma vez que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Assim, esta metodologia possui as ferramentas necessárias para se investigar questões subjetivas como a construção de identidade de professores de EBBs de prestígio, objetivo de investigação dessa pesquisa. Corroborando com o pensamento de Gerhardt e Silveira, Minayo (2001) segue:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21 e 22).

É possível notar que a pesquisa qualitativa tenta compreender questões particulares, e para analisar as especificidades dos contextos, segundo Bogdan e Biklen (1994), a coleta de dados acontece no local habitual onde o participante se encontra, fazendo com que as ações possam ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Desse modo, todos os instrumentos de coleta de dados usados neste estudo foram praticados no ambiente de trabalho dos professores bilíngues.

Além da relevância de se coletar os dados no espaço usual dos participantes, uma outra característica da pesquisa qualitativa é que ela é descritiva. Esse tipo de investigação tem, como objetivo, descrever fatos e fenômenos de uma realidade. Para Bogdan e Biklen (1994), o enfoque não está contido no como registrar, uma vez que pode ser feito por meio de “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48); mas, no como analisar os registros, ou seja, por qual viés o pesquisador enxerga uma realidade.

Dentre os instrumentos, utilizei um questionário, um diário de bordo e uma entrevista semiestruturada neste estudo por compreender que os meios pelos quais se captura um determinado fato são necessários para que o pesquisador possa entender como um contexto influencia as relações humanas. Para tanto, “o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21).

Ao analisar de que forma as ações humanas foram registradas, o pesquisador se confronta com outras características qualitativas como a natureza indutiva de percepção e análise dos dados e o significado (BOGDAN; BIKLEN, 1994). A indução se apresenta como uma hipótese que pode ser modificada ao longo de toda a pesquisa. Assim, de acordo com seus resultados obtidos, o investigador pode percorrer um outro caminho que não seria levado em consideração na sua hipótese inicial. Portanto, a indução refuta a simples constatação de uma hipótese prévia, pois aceita a dinamicidade dos fenômenos subjetivos que dependem da sensibilidade de quem pesquisa para poder captar incidências que se revelam no meio do percurso.

A última característica é o significado. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 50), “o significado é de grande importância na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas”. Dessa forma, compreender as identidades dos professores bilíngues é entender os sentidos de suas vidas.

Acredito que este estudo é também de cunho exploratório, pois, como afirma Gil (2002, p. 41), “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”. Tal propósito é consoante à hipótese levantada nessa pesquisa de que a participação de professores em comunidades de prática possa favorecer a construção de uma identidade de sujeito bilíngue.

A demanda das escolas bilíngues por professores bilíngues é relativamente recente, o que explica o fato de a identidade do professor bilíngue ainda carecer de muitos estudos, fazendo com que o assunto ainda seja desconhecido por muitos e pelo próprio professor bilíngue. E é por esse motivo que o cunho exploratório se faz necessário, uma vez que “o produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados” (GIL, 2008, p. 26).

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa de cunho exploratório constitui, então, a base metodológica deste trabalho. Isso inclui os instrumentos de geração de dados escolhidos: o uso de um questionário, uma entrevista e as constatações registradas no diário de bordo. Tais métodos serão justificados na subseção a seguir.

## 2.2 Instrumentos para Geração de dados

Para geração de dados, usei quatro instrumentos. Como a identidade é múltipla e mutável (NORTON, 2000) e a identidade de sujeito bilíngue é multidimensional (HAMERS; BLANC, 2000), julguei necessário o uso desses métodos para tentar apreender a complexidade que apresenta a identidade. Com isso, utilizei a gravação de três reuniões em áudio, um diário de bordo, um questionário e uma entrevista semiestruturada.

A coleta dos dados foi dividida em três etapas. A primeira foi a observação, que realizei em três encontros com professores participantes desta pesquisa. A escolha de gravar esses momentos se deu pelo fato de que nelas: (a) observei se havia indicadores de uma comunidade de prática; (b) observei ações dos professores subsequentes aos encontros; (c) e analisei como os professores se relacionavam entre si. O primeiro encontro foi em fevereiro, o segundo em julho e o último em novembro. Todas as gravações dessas reuniões foram autorizadas pela coordenação da instituição pesquisada e pelos professores que concordaram prontamente em fazer parte deste trabalho.

Por mais que os encontros dos professores bilíngues sejam reuniões pedagógicas, elas não são ocasiões em que o coordenador apenas passa orientações e os professores simplesmente as seguem. Esses momentos têm caráter formativo como um grupo de estudo que versa sobre temas mais gerais de educação até os mais específicos de bilinguismo. Além disso, promove discussões que acontecem em duplas, trios ou grupos e o coordenador parece ter um papel de facilitador e, muitas vezes, mantendo uma posição de aprendiz junto aos professores. Ademais, a própria configuração da sala parece favorecer a fala e a troca de pensamentos ao manter as

cadeiras sempre em formato U. Além disso, as reuniões pedagógicas suscitam momentos em que se vislumbram relações de poder e conflitos identitários.

No primeiro encontro, início do ano letivo, os professores e o coordenador refletiram e discutiram sobre o papel da avaliação bilíngue. Como os discentes já haviam realizado as avaliações, o coordenador aproveitou essa situação para conversar com os docentes sobre o papel da avaliação na educação bilíngue. Houve, assim, um intenso debate entre o grupo. No segundo e terceiro encontro, em julho, os professores debatiam sobre um evento que aconteceria na escola. Assim, o coordenador promoveu a discussão para que eles mesmos delegassem papéis e funções dentro do grupo.

Os três encontros foram gravados para que eu pudesse revisitá-los ao longo da análise dos dados. Ainda que as gravações tenham sido muito importantes para a observação, nem todos os aspectos relevantes para esta pesquisa foram alcançados, uma vez que nem mesmo as câmeras ou gravadores conseguem capturá-los (BABBIE, 2007). Dessa forma, a utilização de outros instrumentos de coleta de dados foi necessária para elucidar as dúvidas e também registrar as minhas impressões.

Foi durante as gravações em que comecei a usar o diário de bordo. A utilização do diário pelo pesquisador é uma condição necessária, pois ele consegue armazenar fenômenos implícitos que fogem ao áudio e às câmeras (BOGDAN; BIKLEN, 1994). As constatações tácitas são reflexões e pensamentos críticos do pesquisador sobre uma determinada ação. A este respeito, Oliveira complementa afirmando que “o diário de bordo é um instrumento que colabora para a prática reflexiva do profissional, na medida em que promove o pensar crítico sobre o cotidiano de uma prática a partir dos processos de observação, descrição e análise do que foi vivenciado” (OLIVEIRA, 2017, p. 2).

No diário de bordo, anotava as datas das reuniões pedagógicas, tecia comentários sobre os professores e o contexto em que se encontravam, relatava minhas angústias e rascunhava algumas hipóteses, bem como as narrativas que emergiam pós-reunião, pois como Minayo (2001) argumenta: “colocamos nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (MINAYO, 2001, p. 63).

Na segunda etapa, fiz uso de um questionário (ANEXO III). Para Oliveira, os questionários podem ser abertos ou fechados. As perguntas “abertas possibilitam respostas mais ricas e variadas e as fechadas maior facilidade na tabulação e análise dos dados” (OLIVEIRA, 2011, p.38). Seguindo as possibilidades dos autores, o questionário dessa pesquisa possuía duas partes. A primeira apresentava 9 questões que eram mais fechadas e de cunho mais informativo como nome, idade, contatos e nível de inglês que podem ser perfeitamente tabulados. Já a

segunda contava com 4 questões mais dissertativas e que exigiam uma autorreflexão, pois buscavam identificar as percepções dos professores sobre sujeitos bilíngues e bilinguismo. A questão 10 versava sobre quais eram os motivos que levaram os professores a trabalhar em escolas bilíngues. A questão 11 buscava discutir a questão da comunidade de prática na formação do professor. E, por fim, as questões 12 e 13 tratavam do sujeito bilíngue.

A terceira e última etapa foi constituída de uma entrevista que foi realizada em novembro de 2019, para que possíveis dúvidas levantadas no questionário fossem sanadas pelo pesquisador. Somente puderam participar da entrevista os professores que responderam ao questionário e participaram das reuniões gravadas. A entrevista é “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para coleta de dados” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195). Sobre as vantagens de utilizar a entrevista, Gil (2011) afirma que essa

Oferece flexibilidade muito maior, posto que o entrevistador pode esclarecer o significado das perguntas e adaptar-se mais facilmente às pessoas e às circunstâncias em que se desenvolve a entrevista; possibilita captar a expressão corporal do entrevistado, bem como a tonalidade de voz e ênfase nas respostas (GIL, 2011, p. 110).

É possível verificar na citação de Gil (2011) que, além de ser um elemento elucidador das lacunas deixadas pelos questionários, a entrevista fornece subsídios que não são verificados em outros recursos como a voz e expressão corporal do entrevistado, principalmente. Esses traços podem apresentar sentimentos como medo, angústia, alívio, alegria e tristeza que podem ser detectados pelo entrevistador.

Assim sendo, Babbie (2007) especifica um tipo de entrevista, a qual ele chama de entrevista qualitativa que segue aspectos diferentes das quantitativas. Para o autor, a entrevista qualitativa “é uma interação entre o entrevistador e o entrevistado em que o entrevistador tem um plano geral de pesquisa, que inclui tópicos a serem questionados, mas não uma série de questões que precisam ser perguntadas em determinada ordem” (BABBIE, 2007, p. 306).

Além disso, a relação entrevistado-entrevistador é, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 198), imprescindível, pois “quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis”. Assim, acredito que a uma relação mútua de respeito, um ambiente acolhedor e a organização por parte do entrevistador fazem com que o entrevistado se sinta confortável para contribuir com a geração de dados.

A seguir, apresento o contexto no qual se deu essa pesquisa, ou seja, de que lugar falamos os participantes.

### 2.3 Contexto de pesquisa

Segundo levantamento<sup>7</sup> feito por mim, o estado de Mato Grosso do Sul possui por volta de 17 escolas que se denominam bilíngues – sendo todas elas de prestígio<sup>8</sup>, das quais 13 se encontram apenas na capital, Campo Grande. A cada ano, é notório o aumento significativo de escolas bilíngues de prestígio. Essas instituições atendem uma grande parcela da população que se estende da classe A à classe C.

A escola de educação básica que serviu de cenário para esta pesquisa faz parte da rede particular de ensino na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, iniciou suas atividades a partir de 2011, porém, foi somente em 2019 que se tornou em bilíngue. Essa instituição educacional está localizada em uma área nobre da região de Campo Grande/MS e atende as classes A e B. Ao todo, a escola oferece seu programa bilíngue do infantil III ao nono ano do ensino fundamental II, totalizando por volta de quatrocentos alunos.

O corpo docente bilíngue conta com professores que têm formação inicial em Letras (licenciatura), Pedagogia, Física, Química e Engenharia. No que diz respeito à formação continuada, todos os professores pesquisados possuem uma hora de planejamento com o coordenador, mais uma hora de estudo com o grupo de professores e participações em congressos e cursos sobre educação bilíngue. A escola possui uma supervisora bilíngue que faz parte do quadro de funcionários.

### 2.4 Participantes da pesquisa

Os dados foram gerados a partir das informações de três professores bilíngues da instituição pesquisada. Ressalta-se que todas essas informações foram fornecidas somente após o preenchimento da carta de aceite (ANEXO II) no ano de 2019. Nela, os participantes declararam expressamente a autorização de participação na pesquisa. Os entrevistados são

---

<sup>7</sup> O levantamento fora realizado pela página do Facebook intitulada “MS Bilíngue” que é mantida pelo autor desta pesquisa. Campo Grande, 18 de junho de 2019. Facebook: MS BILÍNGUE. Disponível em: <https://www.facebook.com/msbilingue/>. Acesso em: 20 de junho de 2019.

<sup>8</sup> As escolas bilíngues de prestígio são instituições que ensinam duas línguas majoritárias como, por exemplo, o português e o inglês. (GARCÍA, 2009)

oriundos de classe média, com grau superior completo e falantes fluentes de língua inglesa, porém, nem todos possuem experiência no exterior.

A maneira pela qual se deu a verificação do nível linguístico dos participantes foi a apresentação de seus certificados de proficiência internacionais, que estão de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), amplamente utilizado como parâmetro para o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A seleção dos 03 professores participantes do estudo em pauta obedeceu a três critérios:

- (I) ser brasileiro (a);
- (II) ter trabalhado há mais de dois anos em uma escola bilíngue brasileira;
- (III) possuir formação inicial distinta das dos outros participantes;
- (IV) estar disposto a compartilhar sua trajetória profissional.

Depois de preencher todos os critérios, faço um pequeno relato sobre cada professor a seguir que. De modo a preservar seu anonimato, eles/elas foram aqui referidos por pseudônimos.

## **ANA**

Quando a conheci, Ana nunca havia trabalhado em uma escola bilíngue de prestígio e tinha acabado de voltar dos EUA. Ela estava estudando Bacharelado em Física e ganhou uma bolsa para cursar parte de sua graduação nos EUA. De volta ao Brasil, depois de um ano e meio, Ana começou a trabalhar em uma escola bilíngue. Na época em que a entrevistei, Ana já lecionava em três escolas bilíngues diferentes e, no momento da pesquisa, desempenhava a função de supervisora bilíngue em uma delas. Além do mais, no momento da entrevista, a professora já havia participado de diversos cursos de extensão em educação bilíngue e bilinguagem; e expressava o interesse em cursar a graduação em Letras e fazer especialização em educação bilíngue.

## **BRUNO**

Assim como Ana, Bruno se formou em um curso de exatas (Química) e foi cursar parte de sua graduação nos EUA. Assim que retornara ao Brasil, iniciou-se como professor em uma escola bilíngue. Desde então, começou a se especializar ao fazer cursos de extensão na área de educação bilíngue e bilinguagem. Posteriormente, o professor ingressou no curso de pós-

graduação em língua inglesa. No momento da entrevista, Bruno trabalhava em duas escolas bilíngues e era supervisor bilíngue de uma delas, além de ser professor de uma pós-graduação em educação bilíngue.

## **CAROL**

Diferentemente de Bruno e Ana, Carol graduou-se em Letras e sempre atuou no ensino infantil com língua portuguesa. No entanto, começou a trabalhar como professora bilíngue, uma vez que tinha tido aulas de inglês previamente em um curso de idiomas. Com o passar do tempo, Carol se interessou pela educação bilíngue e, para conseguir lecionar em uma escola bilíngue, ingressou em um curso avançado de inglês para melhorar sua proficiência. Iniciou na pós-graduação em língua inglesa e expressou interesse também na especialização em educação bilíngue. No ato da entrevista, Carol atuava como professora em duas escolas bilíngues.

É possível verificar, somente pela trajetória desses professores, que houve um deslocamento da área profissional em que atuavam. Bruno e Ana possuíam a formação inicial na área de exatas e, no momento, são professores bilíngues. Já Carol trabalhava com a língua portuguesa, mas também se dirigiu à língua inglesa. Assim, Ana e Bruno têm sua formação inicial em áreas diversas, mas, à data desta pesquisa, se tornaram especialistas em língua inglesa, mudando, assim, o rumo das suas formações iniciais, salvo Carol que se graduou em Letras. Após analisar a trajetória profissional dos professores participantes, apresentarei, na próxima subseção, a maneira pela qual analisei os dados.

### 2.5 Análise de dados

A fim de analisar os dados, foram realizadas três etapas: na primeira, foi feita a categorização dos dados presentes no questionário (BOGDAN ; BIKLEN, 1994); na segunda etapa, foram transcritos os dados coletados em áudio, segundo a análise das entrevistas (MARCUSCHI, 1986); e na terceira, foi feita a triangulação dos dados, na qual o pesquisador cruza as informações provenientes de todos os instrumentos para se ter uma visão de todo o contexto no qual se inserem os participantes (MINAYO, 2006). Os dados ainda foram analisados da perspectiva dos estudos pós-estruturais de identidade de Norton Peirce (1995).

Em suma, neste capítulo, apresentei a metodologia utilizada nesse trabalho. Primeiramente, debrucei-me no campo da natureza desta pesquisa que é qualitativa-descritiva-exploratória. Posteriormente, justifiquei a escolha dos instrumentos para a geração dos dados.



Ademais, demonstrei o contexto da pesquisa, os participantes e como se deu a análise de dados. Finalmente, mostrei de que maneira foi realizada a análise dos dados. A seguir, apresento a análise e interpretação dos dados que serão estudados.

### 3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este trabalho tem por objetivo investigar até que ponto a participação em uma comunidade de prática impacta na construção identitária de sujeito bilíngue. Para tanto, foram entrevistados três professores de uma EBB, na cidade de Campo Grande/MS, cujas características apresentam indícios de uma comunidade de prática. Os dados obtidos foram interpretados a partir da análise de categorias como comunidade de prática, identidade e sujeito bilíngue, discutidas nos capítulos anteriores.

Para responder ao objetivo geral, retomo as perguntas específicas, que orientam esta pesquisa:

1. Até que ponto a participação desses professores em comunidades de prática pode influenciar na construção de uma identidade de sujeito bilíngue?
2. Como os participantes se posicionaram em relação à representação de sujeito bilíngue?

Procuro, então, compreender de que forma os professores de uma EBB privada, em Campo Grande, construíram suas identidades de sujeitos bilíngues e, assim, perceber quais são os seus posicionamentos frente às definições de sujeito bilíngue. Para tanto, este capítulo está dividido em três seções principais: comunidade de prática, identidade e sujeito bilíngue.

Na primeira seção, as análises foram desenvolvidas a partir do conceito de comunidade de prática, apresentado por Wenger (2008), que apresenta três dimensões: engajamento mútuo, projeto conjunto e repertório compartilhado, sob a óptica da aprendizagem como construto social, conforme apresentado no capítulo teórico.

Na segunda seção, para analisar possíveis influências da participação em uma CP na formação dos sujeitos que a compõem, trabalho com o construto de identidade como área de conflito do sujeito bilíngue. Assim, busco compreender se há conflitos na construção da identidade dos professores e como esses se posicionam em relação à sua participação na CP.

Na última seção, discuto os dados referentes à análise dos posicionamentos dos participantes em relação ao seu entendimento de sujeito bilíngue para que, assim, consiga compreender o modo como os participantes da pesquisa se posicionariam no que se refere à identidade de sujeito bilíngue.

As seções acima trazem os dados obtidos a partir dos instrumentos utilizados nesta pesquisa, sendo esses: um questionário, um diário de bordo e entrevista, que buscaram identificar os indivíduos bilíngues e o processo de construção dos mesmos dentro de uma comunidade de prática.

Nesse contexto, darei início à primeira seção, tratando do ensino bilíngue e dos indícios de uma comunidade de prática.

### **3.1 Uma comunidade de prática em formação**

Nesta seção, viso apresentar as dimensões de comunidade de prática que os participantes desta pesquisa pareceram demonstrar para que, posteriormente, possa analisar até que ponto o envolvimento em uma CP pode favorecer ou não a construção de uma identidade de sujeito bilíngue. Acredito que a exploração das comunidades de prática, aliada à construção de identidades de sujeitos bilíngues, possibilitará uma melhor compreensão da relação entre a prática e a identidade do professor de EBBs.

A participação em uma comunidade de prática pode gerar o que Wenger (2008) denomina de experiência de identidade, que se dá quando a aprendizagem oriunda de uma comunidade acaba por transformar o próprio eu do sujeito. Esse conhecimento comunitário é explicado por meio da teoria social da aprendizagem, que advoga pelo fato de que a aprendizagem é construída coletivamente. E é esse pensamento de Wenger que deu origem ao conceito de comunidade de prática. Retomo, neste momento, o conceito de CP que é um “grupo de pessoas que compartilham uma preocupação, um conjunto de problemas ou uma paixão por algum tema e que aprofundam seu conhecimento e *expertise* numa determinada área ao interagir um com outro de modo contínuo” (WENGER, 2002). Isso significa afirmar que são pessoas que têm uma indagação e que, juntos, buscam pela compreensão dessa.

Assim, a partir dessa busca coletiva, uma CP se apresenta constituída por três dimensões, que são o engajamento mútuo, um projeto conjunto e um repertório compartilhado (WENGER, 2008). Esses três pilares se caracterizam, na prática, como um envolvimento em formas de engajamento mútuo, que se refere à habilidade de empenho no projeto que se realiza. Assim, os membros entendem o porquê de estarem se engajando no desenvolvimento do repertório em grupo, que se relaciona ao acesso a recursos já existentes e à produção de novos.

Partindo dos dados coletados, foi possível observar as três dimensões como engajamento mútuo, projeto conjunto e repertório compartilhado, abrangendo, assim, alguns indicativos de formação de uma comunidade de prática, conforme apresentados no quadro 1 desta dissertação. Ademais, utilizei, principalmente, dois instrumentos por fornecerem mais evidências para esta seção. Em primeiro lugar, a fala dos professores na entrevista, que revelou sentimentos mais individuais e, assim, pude perceber como as relações mantidas entre o grupo afeta cada um dos participantes. E, em segundo lugar, o diário de bordo que registrou os

momentos de interação e aprendizagem em grupo. Assim, pude verificar tanto o âmbito social como o individual da CP, como sugerido por Wenger (2008).

### 3.1.1 Engajamento mútuo em análise

A seguir, passo à análise da primeira dimensão de uma comunidade de prática, denominada engajamento mútuo. Para que haja uma comunidade de prática, é necessário que as pessoas estejam engajadas e que negociem sentidos entre si continuamente, formando, assim, uma entidade social. À medida que colegas de trabalho vão se relacionando, os vínculos profissionais vão se intensificando, fazendo com que se tornem importantes os laços ao longo do tempo, o que, por sua vez, mantém a continuidade de uma CP (WENGER, 2008). Na fala de Ana, é possível perceber essa relação:

A: Bom, acaba que a gente acaba se tornando próximos... Ou até alguma coisa pessoal. Sabe, (+) vai do profissional até o pessoal. Então, acho que o vínculo é bem grande entre os profissionais. Pelo menos, os que eu tenho convívio. Então, a gente se ajuda MUITO. Acho que isso que tem ajudado bastante!!! (ANA, Entrevista, 2020)

Pela fala da participante Ana, foi possível verificar que a relação interpessoal com os outros professores se instaura a partir do campo profissional e se aprofunda no âmbito pessoal. Ademais, Ana atribuiu ao fator engajamento um papel relevante no seu desenvolvimento profissional, ao demonstrar estar consciente de que a convivência com seus pares pode apresentar benefícios.

Da mesma forma que Ana pareceu revelar indicativos que remetem ao engajamento mútuo, Carol também o fez. Na segunda reunião da qual participei, pude perceber que Carol estava apreensiva. Desse modo, perguntei a ela o que havia ocorrido, ao que Carol explicou estar preocupada com um desafio que lhe havia sido proposto. Contudo, revelou que as demais professoras bilíngues, da educação infantil, já haviam lhe ajudado, pois sempre recorre aos colegas quando se sente insegura. Ao lembrar esse fato durante a entrevista, Carol acrescenta: “não sei se uma troca emocional seria a palavra... a expressão correta pra usar... Não sei o que que é... é um compartilhamento de sentimentos, de pensamentos [...]” (CAROL, Entrevista, 2020). Carol parece se aproximar do pensamento anterior de Ana, no que se refere ao tipo de relacionamento que vai se tornando, cada vez mais, estabelecido.

Carol ainda comenta que:

C: tem uma troca muito legal de experiências [...] porque, às vezes, você está... aí... igual essa semana... eu recebi algumas observações de algumas coisas que não deram certo em sala de aula. Aí eu conversei com as meninas e perguntei se estava tudo certo com elas... acho que tem um pouco essa troca de procurar saber sobre os problemas... (CAROL, Entrevista, 2020)

Além de dar importância à troca realizada entre o grupo, Carol apresentou o laço existente entre os membros desse grupo, que se ajudam e se preocupam com a qualidade do que está sendo ensinado. A fala de Carol exhibe a importância dos laços profissionais e para a solução dos problemas.

Além de Carol, Bruno também pareceu sugerir que o ato de receber ajuda dentro de uma comunidade fez com que se sentisse mais seguro, uma vez que:

B: “me ensinaram muito e todas as pessoas que conheci. A troca que tive com todos os outros professores é muito bacana porque eu preciso da ajuda deles pra não falar coisa errada, né?! [...] preciso interagir com eles pra saber o que eles deram de conteúdo para não conflitar. Então, sou muito seguro” (BRUNO, Entrevista, 2020).

O comentário de Bruno complementou o que disseram Carol e Ana, quando trouxeram a questão da assistência entre os indivíduos. Assim, pude inferir que Bruno necessitou da ajuda dos outros professores para conseguir dar sequência ao conteúdo programático. Como resultado dessa interação professor-professor, finalizou sua fala, expressando mais confiança em si mesmo, a qual, provavelmente, adveio do auxílio prestado pelos colegas.

Assim como Bruno, Carol afirmou que o desenvolvimento de sua aprendizagem advém, majoritariamente, em “procurar pessoas que tenham mais vivência no que tá sendo proposto” (CAROL, Entrevista, 2020). Por conseguinte, ao receber uma solicitação, pude notar que a professora buscou sugestões que seus colegas poderiam já ter vivenciado. Essa fala também mostra que, para ela, é uma conduta comum o compartilhamento de ideias. Assim, foi possível notar que, conforme expressado por Ana, Carol e Bruno, as pessoas se ajudam mutuamente em vez de fazerem tudo sozinhas, o que inviabilizaria a observação da teoria social da aprendizagem proposta por Wenger (2008). A esse respeito, Ana acrescenta:

A: [...] porque tem sempre um que não sabe fazer alguma coisa. E aí a gente sempre procura a outra pessoa. Pede ajuda, pergunta se sabe fazer... se tem uma ideia pra isso, se já lidou com aquele tipo de problema (+) Ou até uma palavra ou alguma coisa que nunca viu, um conteúdo específico. Se precisa

de algum material, se o outro professor tem ou não. Ou até alguma coisa pessoal. (ANA, Entrevista, 2020)

Primeiramente, é importante destacar que, no começo de sua fala, Ana disse que a condição de ajudar e pedir ajuda é algo recorrente no grupo pesquisado. Provavelmente, isso se deve ao fato de que a educação bilíngue é formada pela intersecção de diversas áreas como Letras, Pedagogia e outras licenciaturas, levando a professora a imaginar que é infactível que um sujeito domine todos esses campos do conhecimento.

Assim como Carol, Ana parece que utilizou, como uma fonte de solução para possíveis problemas, a experiência de outro docente. Mais adiante, ela expande os domínios nos quais a ajuda pode se mostrar útil como no desconhecimento de um vocábulo, em algum conteúdo de uma dada disciplina, indicação de materiais que podem ser adequados a uma determinada situação ou, até mesmo, um apoio mais particular.

Assim, Ana termina dizendo que “[...] porque a gente tenta trabalhar em grupo e não competindo um com outro” (Entrevista, 2020). É possível assinalar que situações corriqueiras, aparentemente destituídas de qualquer importância, podem estimular o engajamento do grupo, mesmo que sejam consideradas tarefas simples como o auxílio a um colega (WENGER, 2008).

Nessa mesma direção, Bruno expressa a importância da troca entre os pares, que possibilita mais conhecimento, como pode ser observado a seguir:

B: tem muita troca de experiência. É muito tranquilo por isso que é legal. Ah, o grupo do bilíngue é muito diverso. Então, assim existem as pessoas formadas em Letras e as de áreas específicas. Tem gente que dá aula de inglês há 10 anos e tem gente que tá dando aula por 2 anos... Essa troca é muito rica! (BRUNO, Entrevista, 2020)

Bruno aponta que existem não só diversas áreas de formação, mas também tempos de experiências diferentes. Como consequência, existe uma determinada habilidade que um ou outro membro pode possuir e, com o passar da convivência, os membros começam a perceber as diferenças e similaridades no que se refere às competências detidas por cada membro (SANTOS, 2005).

Essa característica reflete o que Wenger (2008) afirma em relação a uma CP que, não necessariamente visa uma convergência de ideias, mas, sim, um constante aprimoramento, haja vista que nem todos os membros sabem tudo. Pois, ainda segundo o autor, as CPs são formadas

por pessoas diferentes e, principalmente, que pensam de forma divergente, mas que se unem por um propósito em comum. A fala de Carol encontra sustentação no que diz Wenger,

C: Bruno, você já está me contaminando porque estou começando a ter ideias que antes eu não tinha. Que ele tem uma criatividade gigante. Eu começo a ver coisas que eu não via antes. Se eu fosse ensinar, eu ia me ater ao vocabulário. Ensinar a língua pela língua. Hoje, eu já consigo algo mais interdisciplinar. Não é só a língua pela língua. [...] Eu acho que tenho qualidades de professora que podem ser aplicadas em qualquer disciplina [...] (CAROL, Entrevista, 2020)

Carol descreveu um episódio no qual a troca de informações importantes com seu colega Bruno fez com que ela adquirisse novos conhecimentos. Para ela, se não fosse pela criatividade de Bruno, ela lecionaria com o foco somente no que tange à língua inglesa. Mas, coparticipando com o mesmo, afirma, no final, que possui a habilidade de dar uma aula interdisciplinar. Assim, pude perceber indícios de que a convivência com pessoas que apresentam diferentes competências pode levar à internalização de novas habilidades.

Bruno expõe sua compreensão sobre o que acredita que possibilite estabelecer vínculos entre os professores.

B: [...] assim, acho que a língua é um fator muito importante. Por causa dela a gente se conheceu. É o princípio. A gente começou por causa do trabalho e o trabalho aconteceu por causa da língua inglesa. A identificação já acontece aí. Mas as experiências são importantes também (+) como viajar para outros lugares. Então, a língua é o princípio, mas ela também mantém... (BRUNO, Entrevista, 2020)

Bruno parece ver a língua inglesa como um ponto em comum com seus colegas, o que favorece os laços entre eles, apesar de ter afirmado, anteriormente, a diversidade de pensamentos e histórias trazidas pelos sujeitos que compõem o referido grupo. A esse respeito, Wenger (2008) reforça que uma comunidade de prática não espera homogeneidade, mas o constante desenvolvimento das relações entre os membros e que estes podem apresentar, por exemplo, “diferenças de idade, formas de pensar e ações desenvolvidas” (SANTOS, 2015).

Em conformidade com Wenger (2008), pude observar algumas características de engajamento mútuo como fonte de coerência de uma comunidade de prática em formação.

### 3.1.2 Projeto Conjunto em análise

Tendo analisado alguns indicadores acerca do engajamento mútuo, passo à apresentação dos dados que dialogam com a segunda dimensão de uma comunidade de prática, o projeto conjunto.

À medida que os membros atuam para a construção de um projeto comum, esses vão tomando responsabilidades para si e para os outros. A essa troca de responsabilidades, Wenger (2008) denomina como uma responsabilidade mútua, a parte integral da prática, que se encontra dentro da característica de negociação do projeto conjunto como resultado do processo coletivo de negociação, que reflete a complexidade do engajamento mútuo.

A fim de verificar o motivo pelo qual os participantes desta pesquisa tinham interesse de negociar sentidos uns com os outros, perguntei aos professores o que eles pensavam que poderia uni-los, já que se mostram tão heterogêneos. Como resposta, Ana afirmou que:

“acho que o que une (+) é por ser algo relativamente novo (+) nas escolas (+) algo que ainda está em processo de aceitação. Tanto pelos pais da escola // dos alunos e também por ser algo que as pessoas estão aprendendo [...]” (Entrevista, 2020).

Desse modo, pela fala de Ana, sugiro que o desconhecido se mostra como um princípio em potencial que pode aproximar pessoas, no formato de um grupo, com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos (WENGER, 2002).

Considerando essas análises que realizei, não encontrei elementos suficientes que sustentem a existência de um projeto conjunto. Desse modo, posso considerar que a CP ainda se encontra em formação, uma vez que não há todos os elementos que a constituem, conforme apresentei acima, a partir de Wenger (2002).

### 3.1.3 Repertório Compartilhado em Análise

A seguir, continuo a observação de indícios que puderam ser percebidos no que tange à terceira dimensão que se configura no repertório compartilhado.

Conforme o grupo se engaja, existe um aprendizado constante que enriquece o contexto das CPs. Com o tempo, a comunidade começa a adotar ou produzir seu próprio repertório compartilhado, que são rotinas, palavras, ferramentas, formas de fazer algo, histórias, gestos, símbolos, ações ou conceitos que vão se tornando constituintes de sua prática (WENGER,



2008). Uma CP gera estes recursos para “produzir ou adotar ferramentas, artefatos, representações, recordar e registrar eventos, inventar novos termos, redefinir ou abandonar antigos termos, contar e recontar histórias, criar ou quebrar rotinas” (WENGER, 1998, p. 95), fazendo com que os membros negociem e renegociem seus significados continuamente.

O compartilhamento de repertório foi observado nas falas dos professores, que foram exteriorizadas a partir dos encontros semanais e semestrais, quando eles trocavam informações e contavam sobre as suas experiências em sala de aula com os alunos. Em um sistema de rodízio, cada professor é convidado a falar aos demais docentes sobre uma prática exitosa ou uma habilidade que acabou desenvolvendo ao longo do semestre. O encontro é realizado duas vezes por ano, antes do início dos dois semestres letivos, em janeiro e junho. Além disso, essas duas reuniões, que duram o dia todo, contam com a participação de professores de três cidades diferentes do estado do Mato Grosso do Sul, que são: Campo Grande, Maracaju e Dourados, uma vez que a escola pesquisada possui unidades nas três regiões.

Percebe-se que esses eventos mantidos pela escola parecem incentivar encontros sustentados pelos próprios professores a distância, no *Whatsapp*, *Facebook* e *Google Classroom*. Esses meios digitais apresentam fins específicos. Na sala de aula do *Google Classroom* (ANEXO V), da qual participam os professores de inglês, há uma intensa troca de experiências de boas práticas e avaliação das ferramentas on-line, que são usadas nas aulas de inglês. Já nos grupos de *Whatsapp* (ANEXO VI) e *Facebook* (ANEXO VII), os docentes fazem algo que é muito comum entre eles: a divulgação de *webinars*, congressos e cursos de diferentes níveis educacionais, visando desenvolver áreas da educação bilíngue, que se apresentam como um repertório compartilhado de recursos, que são soluções geradas para antigos e novos problemas recorrentes enfrentados pelo grupo (WENGER, 2008). Além de verificar que, nesses ambientes, os participantes promovem *networking* entre si, eles fazem uso das línguas portuguesa (L1) e inglesa (L2), de forma muito próxima.

Já as reuniões semanais são momentos que favorecem o compartilhamento de repertório, nas quais os professores avaliaram alguns materiais bilíngues e desenvolveram planos bilíngues de aula. Analisei que todos os professores presentes nas reuniões, mesmo os mais recém-chegados, participavam das discussões e traziam ideias diferentes daquelas que eram comuns na escola.

Bruno menciona a sua parceria e disposição em compartilhar seus conhecimentos e auxiliar aos demais colegas. Assim, comenta que:

B: agora, nesse período de quarentena... eu apresentei algumas ferramentas pros professores bilíngues e depois me chamaram para apresentar aos outros professores [de português]. E daí eu estava conversando com uma professora nessa semana e ela disse que tinha usado uma das ferramentas que eu dei e tinha adorado! E ela descobriu uma outra e veio me contar... mandou foto... E eu disse: “já quero”! E foi numa conversa de WhatsApp [...] (BRUNO, entrevista, 2020)

A fala de Bruno me possibilita relacioná-la ao repertório compartilhado ao realizar a propagação da inovação, pois, em um dado momento, Bruno é quem fornece informação à professora; no outro, bastando o recebimento de outra mensagem via aplicativo, Bruno passa a exercer o papel de aprendiz. Isso nos leva à posição de Wenger (2008) ao estabelecer o fato de que os membros na comunidade nem sempre possuem papéis definidos. Pelo contrário, são mais fluidos e, por diversas vezes, são construídos continuamente mediante interação.

No diário de bordo, registrei momentos em que os participantes conversaram sobre suas vidas pessoais, preferências e *hobbies*, como pôde ser observado por Bruno quando diz: “igual naquele momento em que eu mencionei de que fofoca não é uma coisa da escola. A gente tá lá e acaba falando entre nós e em inglês. Falamos sobre pessoas, músicas e etc.” (BRUNO, Entrevista, 2020). Assim, percebi que o idioma inglês é usado como um recurso comunicativo específico do grupo, que, conseqüentemente, pode unir os professores de inglês e/ou segregá-los dos de português, já que esses podem ou não falar a L2, como vislumbrado na seguinte fala de Bruno: “é que as nossas trocas acabam sendo em inglês. E é um momento muito legal pra fofocar também porque ninguém entende” (BRUNO, Entrevista, 2020).

Os encontros nos quais são discutidos diálogos de cunho mais pessoal ocorrem em diversos lugares: durante as reuniões coletivas, como apontado no diário de bordo, por meio de falas paralelas; nos grupos do aplicativo *Whatsapp*, como reiterado por Bruno em: “a gente fala pelo celular em inglês e pede opiniões em inglês também” (BRUNO, Entrevista, 2020); e fora do ambiente escolar, possibilitando um construto social.

Dessarte, após analisar os dados fornecidos pelos participantes dessa pesquisa, no que diz respeito às três dimensões de uma CP – engajamento mútuo, projeto conjunto e repertório compartilhado – foi possível observar que Ana, Bruno e Carol parecem participar de uma comunidade de prática em formação. Contudo, como foi dito acima, não foram encontrados elementos suficientes para as análises do Projeto Conjunto, o que impossibilita a observação pelo pesquisador. Além disso, também não foram trazidos elementos suficientes sobre o repertório compartilhado por todos os participantes.

Por conseguinte, passo, na sequência, a considerar até que ponto a aprendizagem contínua, situada e compartilhada em uma CP em formação influenciou a construção identitária de sujeito bilíngue, uma vez que à medida que um indivíduo participa de uma determinada comunidade de prática, sua identidade está sujeita a sofrer mudanças decorrentes da aprendizagem que desenvolveu, o que Wenger (2008) denomina como experiência de identidade.

Posto isso, inicio a próxima seção com as razões pelas quais os sujeitos entrevistados elegeram uma EBB para trabalhar.

### **3.2 Construção da identidade de sujeito bilíngue: contribuições de uma comunidade de prática em formação**

No que se refere à construção da identidade do sujeito bilíngue, retomo o entendimento de Norton (2000), ao afirmar que a identidade se configura na relação que a pessoa tem com o mundo, construída no tempo e no espaço, fazendo com que o sujeito entenda as possibilidades para o futuro. Ademais, é importante ressaltar que Norton vê a construção de identidade por um viés social.

Assim, a partir da concepção de identidade apresentada por Norton (2000), inicio com a análise das razões que levaram os participantes desta pesquisa a se direcionarem à educação bilíngue. Foram apresentadas pelos professores duas razões, no questionário, e aprofundadas na entrevista individual. A primeira razão é o fato de poder participar de um grupo de falantes português-inglês, como uma oportunidade para (a) aprender inglês, quem ainda não conseguiu, ou (b) praticar o idioma quem não quer deixar de praticá-lo. A segunda razão é que vislumbram na educação bilíngue um campo fértil de oportunidades. Esses dados foram gerados a partir da questão 10 do questionário, a qual perguntava ao professor quais eram as causas que os levaram à educação bilíngue.

“Os motivos que me levaram a trabalhar em uma escola bilíngue foi a possibilidade de atuar dando aulas utilizando outra língua que falo”. (ANA, Questionário, 2020)

“Eu havia voltado de um intercâmbio de 14 meses dos EUA e vi como uma oportunidade de não me desconectar da prática da língua, como também oportunidade de utilizar os conhecimentos específicos de Química”. (BRUNO, Questionário, 2020)

“Quando entrei no curso de Letras, meu objetivo era ser professora de Língua Portuguesa. Por outro lado, pensava que aprenderia a falar inglês na faculdade, meu inglês era o básico do básico. [...] O campo de trabalho é maior na Língua Inglesa, pois existem poucos professores proficientes na língua. As oportunidades foram surgindo sempre em Língua Inglesa, primeiro no ensino regular, depois no ensino bilíngue. Então, posso dizer que o motivo foi esse de aproveitar a oportunidade que surgiu para trabalhar”. (CAROL, Questionário, 2020)

Como pode ser observado na resposta de Ana, ela se reconhece como quem fala outra língua e acha importante dar aulas utilizando essa outra língua. Já Bruno se posiciona como quem realmente sabe uma outra língua, que tem prática nessa outra língua e que não quer perder essa prática. Por essas relações, tanto Ana como Bruno, se identificam como sujeitos bilíngues que dominam a segunda língua que falam ou praticam. Por outro lado, Carol atua como professora de língua inglesa devido a sempre ter tido oportunidades, mas parece não se reconhecer como sujeito bilíngue.

Nas respostas apresentadas na sequência, os três professores revelaram mais detalhadamente, na entrevista, como uma comunidade pode realizar práticas que possibilitem aos docentes aperfeiçoarem a língua inglesa. Assim, inicio pela análise da fala do professor Bruno. Para ele, o fato de participar de encontros em inglês foi importante como situações em que a práxis da L2 se mostrou eficaz. Assim, é possível perceber que Bruno está se referindo à sua relação consigo e com os demais como modo de exercitar a língua e, assim, possibilitar um aperfeiçoamento futuro. Isso reflete a posição de Norton (2000) que conceitua a identidade como a construção da relação do sujeito como o mundo e do entendimento das possibilidades do futuro.

B: [...] eu acho que isso é muito importante.... Então, por exemplo, o momento de reunião em inglês... muitas vezes que vamos conversar, conversamos em inglês por mais que saibamos português. Então, essas oportunidades de exercitar a língua me trazem (+) mais conhecimentos ... se tornando comum hoje falar inglês. (BRUNO, Entrevista, 2020)

Assim, Bruno considera que falar em inglês durante reuniões, ou seja, na presença de seus pares, oportuniza momentos para praticar o inglês, uma vez que “a escola proporciona exercitar a língua entre nós e não somente na sala de aula” (BRUNO, Entrevista, 2020). Isso significa dizer que Bruno considera que falar inglês com alunos se manifesta de forma diferente que com os professores, pois:

B:[...] na sala tem uma diferença que, muitas vezes, a gente tem que se fazer entender. A gente não é entendido. A gente tem que usar outros recursos. Então, você fala e repete uma, duas, três vezes... coloca um vídeo pra falar a mesma coisa, usa gestos.... Os momentos que a gente tem com os outros professores em inglês (+) é simplesmente uma conversa. Esses momentos contribuem para você usar a língua de forma tranquila, normal. (BRUNO, Entrevista, 2020)

A fala acima, possibilita observar que Bruno gosta de conversar em inglês como os demais colegas, porque eles sabem a língua tanto quanto ele. Não há dificuldade de entendimento, como na relação com os alunos. Então, Bruno, ao participar de grupos diferentes, se identifica mais com aqueles que falam “a mesma língua” que ele. Isso possibilita o melhor uso da língua e, pela relação estabelecida com o grupo, reforça a sua identidade enquanto sujeito bilíngue. Conforme Norton (2000), a nossa identidade é definida pelo modo como vivemos e nos relacionamos socialmente, com cada grupo.

Para Bruno, a prática com outros professores, no Brasil, tem o mesmo valor que o intercâmbio nos Estados Unidos, como ele comenta que “olha, pensando bem... Eu não sei se vejo muita diferença entre o intercâmbio e a escola [...]” (BRUNO, Entrevista, 2020). E, para confirmar seu argumento, afirma:

B: Por exemplo, tem um professor lá da escola que morou na Índia e ele só se comunicava em inglês lá e daí eu pergunto pra ele: “É verdade aquilo que a gente viu no filme?”. Aí, ele responde: “Sim! É verdade”. Ou ele acaba me apresentando algumas diferenças. Então, por ele ter vivido essas outras experiências que acabaram sendo em um outro lugar, eu entendo essas coisas como se pertencesse. Assim, essa troca ajuda no meu inglês e no meu conhecimento de mundo. (BRUNO, Entrevista, 2020)

Bruno comenta que há diferenças em relação à fala dos sujeitos que viveram ou são de outros lugares, e diz que essas diferenças, no modo de falar a língua inglesa, são importantes para ampliar o seu conhecimento da L2. Ele diz da diversidade de sotaques e compara a vivência no intercâmbio com a vivência na EBB, com brasileiros, “lá no intercâmbio, eu conversava com gente como franceses falando inglês, europeus falando inglês... E tinham sotaques. E hoje, na escola, os professores têm sotaques diversos por mais que sejam brasileiros” (BRUNO, Entrevista, 2020). Essa relação apresentada por Bruno entre sujeitos de diferentes espaços sociais, faz parte do que constitui a identidade do sujeito bilíngue.

Ainda em relação à semelhança da vivência no exterior e no seu país de nascimento, Bruno comenta que, no intercâmbio, que realizou nos Estados Unidos, “se eu não soubesse uma palavra em inglês, o pessoal se ajudava, principalmente quem tinha uma língua semelhante”

(BRUNO, Entrevista, 2020). O que indica que Bruno parece ter tido mais contato com pessoas oriundas de nacionalidades cujas línguas são mais similares ao português, o que reforça a noção de que falar uma L2 com brasileiros pode facilitar o conhecimento da língua inglesa, mas que manter a conversação com falantes nativos dessa língua também é importante.

Assim, Bruno me faz entender que a identidade de sujeito bilíngue se fortalece pelas vivências e experiências pelas quais o indivíduo passa no seu cotidiano, mesmo estando em um país onde não se fala a L2. Isto é dizer que, embora já tenha participado de uma experiência no exterior, sua identidade de sujeito bilíngue ainda continua em construção de forma significativa a partir das convivências e das inter-relações existentes entre brasileiros.

Após a análise do processo de construção da identidade de sujeito bilíngue de Bruno, passo à análise da participante Carol. Primeiramente, foi possível observar um ponto em comum na fala dela em relação ao que foi dito por Bruno, quando aquela reitera a ideia de que participar de momentos nos quais se pode fazer uso do inglês se mostra útil para se aperfeiçoar enquanto falante do inglês, enquanto sujeito bilíngue “porque, com os professores, a gente acaba conversando muito em inglês, o que ajuda a treinar bastante o idioma” (CAROL, Entrevista, 2020). Segundo ela, isso se deve ao fato de que “a gente só conversa em inglês entre nós. [...] Com os alunos, a gente também fala em inglês” (CAROL, Entrevista, 2020). Assim, como na fala de Bruno, Carol ressalta a importância de conversar com os professores, pois com eles só se fala em inglês. O que reforça a posição de que a relação com outros sujeitos bilíngues possibilita o melhor uso da língua e fortalece a experiência do sujeito bilíngue, marcando um lugar de identidade na relação com o grupo. Essa posição reflete o que diz Norton (2000) em relação à definição da identidade a partir das vivências sociais.

No entanto, por mais que Carol perceba, assim como Bruno, que conversar com outros professores, sujeitos bilíngues, fortalece mais o seu conhecimento da língua, ela traz para sua posição uma insegurança em relação à conversa com eles. Contudo, ela comenta que essa situação é benéfica para o seu conhecimento. Como pode ser observado nesta fala:

“quando estou falando com os alunos, eu me sinto mais segura com meu inglês, mas quando falo com coordenador ou professores (+) daí eu me sinto mais apreensiva. (risos) Assim... é um... (pensativa) desafio positivo” (CAROL, Entrevista, 2020).

Assim, mesmo se sentindo desafiada, Carol mantém uma visão otimista em relação a se comunicar com professores e coordenadores, pois favorece a sua experiência na L2, o que, provavelmente, não acontece na fala com os discentes. Essa posição confirma a importância da

convivência com outros sujeitos bilíngues para a constituição da própria identidade enquanto sujeito bilíngue.

Após refletir sobre como pratica a língua inglesa no contexto escolar, Carol passa a mencionar o papel desempenhado pela língua portuguesa. Sobre esse episódio, Carol afirma que “quando a gente vai conversar com alguém da escola que não seja do núcleo bilíngue, aí a gente fala o português” (CAROL, Entrevista, 2020). Nesse sentido, a participante concede à L1 – língua portuguesa – uma função relevante enquanto constituinte de seu repertório linguístico ao dizer que tanto o uso da L1 como o da L2, resumido pela professora como “mistura”, se configuram como “práticas são bem importantes” (CAROL, Entrevista, 2020). Por essas relações, a identidade de sujeito bilíngue se fortalece não só na relação com aqueles que falam a L2, mas também, no mesmo espaço da EBB, com aqueles que falam a L1.

Assim como Bruno, Carol pareceu se sentir imersa na cultura da L2 mesmo estando no Brasil: “é tentar viver por mais que eu não esteja lá, tentar ver com os olhos deles” (CAROL, Entrevista, 2020). O esforço que realiza para pertencer à comunidade da L2, para ela, parece possuir um certo *status*, mesmo que nunca tenha viajado para um país falante da L2, o que é confirmado com a declaração de que “[...] porque eu não tinha cultura. Hoje, eu conheço um pouco mais” (CAROL, Entrevista, 2020). Assim, para Carol, não basta saber outra língua, é preciso conhecer a cultura e isso está sendo possível na relação com os outros professores que conheceram um país de língua inglesa. Desse modo, é a convivência com outros sujeitos bilíngues que favorece o seu reconhecimento e a capacita a se perceber e considerar um sujeito bilíngue.

Subsequente à análise dos dados fornecidos por Carol, apresento a análise do que diz a terceira participante, a Ana.

De acordo com a fala de Ana, abaixo, ela encontra-se em conflito, pois percebe que está se dedicando a algo que nunca imaginou fazer; e essa escolha está relacionada ao fato de ter se tornado professora bilíngue. Ana fala dos deslocamentos, das mudanças pelas quais passou e do despertar para a condição de sujeito bilíngue. Sendo possível perceber que a constituição da sua identidade ocorreu lentamente, a partir do contato com outros bilíngues, na escola. O conflito apresentado por Ana reflete a sua percepção em relação à constituição da sua identidade como sujeito bilíngue, ao entender a sua relação com o mundo e suas possibilidades para o futuro, conforme apresentado por Norton (2000).

A: Olha, eu sou uma pessoa totalmente lógica. Sempre fui de exatas. Eu não sei o que está acontecendo. Estou me descobrindo. Estou muito diferente.

Nunca me imaginei fazendo Letras. Realmente é algo que eu não esperava de mim. Porque depois que eu virei professora bilíngue, e fui aprendendo várias coisas do bilíngue na escola... é algo que despertou muito meu interesse. Eu quero aprender mais! Então, eu não sei! Ultimamente, eu já não sei mais me definir porque eu acho que eu virei algo que nem eu sei mais explicar. (ANA, Entrevista, 2020)

Pude depreender que a aprendizagem de Ana foi efetiva o suficiente para que começasse uma nova graduação. Ela ainda relata que tem muito a aprender e que já não sabe mais se definir. O ato de definir a si mesmo ou outrem me parece além de categórico, um pouco limitante, o que não cabe mais nos dias de hoje como já exposto por Leffa (2012).

Nesse sentido, após examinar os dados dos três participantes, foi possível observar que, mesmo diante da insegurança apresentada por Carol, que se refere ao fato de não ter tido contato direto com a cultura, nos espaços de origem da língua inglesa, a sua convivência com outros sujeitos bilíngues, que tiveram esse contato, favorece o seu conhecimento. Desse modo, propicia a ela a atuação como sujeito bilíngue e a constituição da sua identidade como tal. Quanto a Bruno e Ana, foi possível observar que apresentam uma identidade de sujeitos bilíngues bem consolidada. Assim, a relação estabelecida entre os membros dessa EBB, enquanto uma comunidade de prática em formação, possibilita a eles uma identidade de sujeitos bilíngues e o reconhecimento dessa identidade, a partir dessa vivência social.

### **3.3 As representações de sujeito bilíngue pelos participantes**

A fim de analisar como se dá a construção identitária de sujeito bilíngue, torna-se relevante compreender a percepção que um indivíduo possui ao considerar alguém bilíngue ou não. Para essa investigação, recorro-me aos autores abordados na revisão de literatura para embasar as diversas representações de sujeito bilíngue adotadas pelos participantes dessa pesquisa.

A depender do momento social e cultural, cada estudioso almejou buscar uma definição para o sujeito bilíngue. Alguns pensamentos foram mais categóricos e monoglóssicos como o de Bloomfield (1935) e outros mais dinâmicos e heteroglóssicos como de García (2009). Houve autores, também, que tentaram enxergar o sujeito bilíngue como um ser mais complexo, mas acabaram falhando ao apresentarem uma classificação em grupos, com características pré-determinadas como Hamers e Blanc (2000) e Li Wei (2000).



No âmbito desta pesquisa, a primeira questão que versava sobre representações de sujeito bilíngue é a pergunta 13 do questionário: *Você se considera um sujeito bilíngue?*<sup>9</sup> Por quê? Na sequência, Ana, Bruno e Carol revelaram suas posições no que diz respeito ao que é ser bilíngue e à noção de bilinguismo. Nessa direção, Bruno disse se considerar bilíngue por se comunicar nas duas línguas e também por ter vivido tanto em país de língua portuguesa quanto em país de língua inglesa, possibilitando um maior entendimento do mundo.

B: Eu me considero um sujeito bilíngue, porque consigo desenvolver comunicação de uma maneira natural em ambas línguas (Português e Inglês) e já vivi experiências em ambos países que me permitiram associar e entender o mundo de uma maneira mais ampla. (BRUNO, Questionário, 2020)

A ideia de “comunicação de maneira natural” emergiu na resposta de Bruno. Assim, perguntei o que significava “natural”, para ele, e Bruno disse que se devia a não utilização da L1 quando falava na L2. Bruno, então, parece excluir a função da L1 (português) na L2 (inglês), evidenciando a demarcação de línguas, criticada por Derrida (2011). Indo mais além, sugeriu que essa proficiência deve estar presente tanto na L1 como na L2, quando proferiu “em ambas as línguas”. A naturalidade e a dualidade fazem alusão à ideia de bilíngue balanceado (HAMERS; BLANC, 2000), sujeito que fala igualmente bem as duas línguas que, por sua vez, reforça a hipótese de duplo monolíngue de Saer (1922) ou do bilíngue perfeito que preconiza que o indivíduo bilíngue é a junção de dois monolíngues. Bruno continua:

B: [...] Quando aprendi a segunda língua na adolescência, ainda não me considerava fluente, nem proficiente. Então, eu só fui me considerar realmente bilíngue depois que eu fui exposto a uma situação onde eu fui obrigado a usar a língua inglesa que foi o meu intercâmbio. Porque até então, eu sabia falar inglês, mas era aquela coisa.... Não vou falar porque não preciso. Mas quando eu fui obrigado a falar inglês, eu pensei: “Nossa, eu sei falar inglês, consigo pensar e entender numa outra língua”. Foi aí que eu me considerei bilíngue. (BRUNO, Entrevista, 2020)

Primeiramente, Bruno pareceu usar os conceitos de proficiente e bilíngue como sinônimos, entendendo que bilinguismo esteja associado a altos níveis de proficiência, o que vai de encontro ao que traz Grosjean (1982) quando afirma que ser bilíngue está relacionado ao uso regular de duas línguas, independentemente do estágio de aquisição. Ademais, o participante expôs que, por mais que falasse o idioma, não se considerava bilíngue. Ele precisou

---

<sup>9</sup> As perguntas e respostas podem ser verificadas no ANEXO III.

ter uma confirmação, provavelmente de um falante nativo, de que falava bem inglês para que, assim, se considerasse bilíngue. Ou seja, sua representação enquanto sujeito bilíngue se confirmou somente a partir da validação de outro falante. Norton (2001), por sua vez, atribui a esse falante nativo o conceito de *gatekeeper* que se apresenta como alguém que está em uma posição superior de poder e, portanto, possui autorização para legitimar quem fala ou não sua língua.

Porém, quando questionado sobre quem ele considerava bilíngue, Bruno afirmou que podem “ter graus diferentes de proficiência em ambas línguas”. Ao verificar essa afirmação na entrevista, Bruno deu importância à comunicação e não à estrutura da língua, como no exemplo dado por ele.

B: Porque se a comunicação é entendida, a pessoa te faz uma pergunta e você entende... por mais que essa pergunta tenha alguns erros (+) de gramática ou de conjugação verbal... preposições incorretas... A pessoa vai conseguir entender...por exemplo, se eu pergunto a ela... “You live on Spain?” Eu sei que está errado, mas a pessoa vai entender que eu estou querendo saber se ela mora na Espanha. Então, a mensagem final é o que é o mais importante. A comunicação acontece. (BRUNO, Entrevista, 2020)

Nessa fala, observei que Bruno considerou níveis menores de proficiência quando o sujeito disse: “You live on Spain?”. Ademais, não levou em conta aspectos morfológicos, mas tão somente o entendimento da mensagem, reiterando Grosjean (1985), que afirma que os sujeitos bilíngues podem demonstrar níveis díspares de proficiência e também dos componentes linguísticos como fonologia, pragmática, sintaxe, morfologia, semântica e discurso.

Pude inferir, assim, representações distintas coexistem em Bruno no que tange a sua visão linguística do que é ser bilíngue. Isto é, Bruno usou parâmetros diferentes para se considerar bilíngue e considerar outros bilíngues, pois muito provavelmente quando ele produzia sentenças como “You live on Spain?” não se considerava bilíngue.

Por mais que Bruno apresentasse um conflito sobre o aspecto linguístico de um bilíngue, demonstrou, em suas respostas uma orientação parcialmente alinhada à de Hamers e Blanc (2000). Isso se deu por considerar que ser bilíngue não é tão somente uma questão linguística, quando abordou a questão cultural, coadunando com os autores que afirmam que o fenômeno do bilinguismo pode ser multidimensional, pois a língua está intimamente ligada à cultura (MAHER, 2007). Assim, finalizamos a análise da representação que Bruno tem do que é ser bilíngue e da noção de bilinguismo e passamos a analisar os dados gerados pela professora Ana.

Ana afirma se considerar bilíngue, pois “consigo me comunicar, ler e escrever em um

segundo idioma” (ANA, Questionário, 2020). Ana parece associar bilinguismo às habilidades linguísticas (compreensão, leitura, escrita e fala). Em sua entrevista, ela afirmou que se alguém possuir “qualquer uma delas (habilidades) já é considerada uma pessoa bilíngue”. Portanto, o posicionamento de Ana vai ao encontro do que diz Macnamara (1967), que indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas. Ao ser questionada, afirmou: “conforme eu fui aprendendo mais sobre o que era bilíngue... eu aprendi que (+) a pessoa que consegue se comunicar em uma dessas maneiras (+) sendo escrita ou (+) lendo [...]” pode ser considerada bilíngue (ANA, Entrevista, 2020). Dessa forma, entendo que, devido aos estudos sobre bilinguismo, Ana tenha mudado sua compreensão sobre seu conceito do que é ser bilíngue, o que é confirmado pela fala “eu aprendi que não, que não era bem assim” (ANA, Entrevista, 2020).

Ana disse, na entrevista, que foi a partir de quando se tornou professora bilíngue, isto é, passar a trabalhar em uma EBB, que a sua ideia de quem é bilíngue começou a mudar. Provavelmente, a mudança foi causada porque Ana começou a participar de uma comunidade de professores bilíngues e obteve, assim, acesso àquele repertório compartilhado. Além do mais, Ana parece ver o bilinguismo com um olhar unidimensional, por não mencionar, em nenhum momento, questões culturais, sociais ou psicológicas inerentes aos bilíngues.

A terceira participante, Carol, também se considerou bilíngue ao afirmar que “apesar de ter muito a aprender ainda sobre a língua inglesa, eu me considero um sujeito bilíngue porque consigo me comunicar em língua portuguesa e língua inglesa” (CAROL, Questionário, 2020). Pela sua fala, pude notar que a legitimação de ser bilíngue veio precedida de uma ressalva em “ter muito a aprender ainda”, que pode ser entendida como uma forma de se resguardar de alguma possível responsabilidade atribuída ao termo “bilíngue”. Ainda, Carol relata que não foi sempre que se considerou bilíngue.

C: [...] eu não me considerava bilíngue porque era muito básico do básico. (risos) Hoje, não. Eu já consigo me expressar por gírias... Algumas, né?! Expressões... então, antes não. Era tudo muito.... É porque eu não tinha cultura, né.... Porque hoje eu já tenho esse conhecimento. (CAROL, Entrevista, 2020)

De sua fala, pude depreender duas situações que mereceram atenção. A primeira é o fato de que, no começo de sua aprendizagem da L2, Carol não se via como bilíngue. O motivo para tal afirmação foi devido ao seu grau de proficiência que, segundo ela, “era o básico do básico” (CAROL, Entrevista, 2020). Contudo, “hoje, eu já consigo me comunicar muito melhor do que

eu conseguia no começo da graduação” (CAROL, Entrevista, 2020) e, por isso, atualmente, se considera bilíngue. Dessa forma, ao longo de sua trajetória, Carol evidenciou que o processo de aprendizagem pelo qual passou a levou a se considerar bilíngue. Muito mais que isso, ela passou a se identificar como um sujeito bilíngue.

Foi possível perceber que Carol só se reconheceu bilíngue no momento em que percebeu que seu grau de proficiência havia progredido e era suficientemente bom para manter diálogos mais complexos e longos, pois “não precisava pensar tanto” (CAROL, Entrevista, 2020). Porém, assim como Bruno, ela apresentou uma contradição quando afirmou que alguém pode ser bilíngue independentemente da competência linguística (CAROL, Questionário, 2020). Desta feita, foi possível constatar que ela não leva em consideração o grau de proficiência como um fator para definir outras pessoas bilíngues, pois essas podem apresentar um nível básico de L2. Mas, quando Carol teve que analisar a si mesma, o fator grau de proficiência exerceu forte influência na sua tomada de decisão. Por isso, a exigência de Carol quanto à sua representação enquanto sujeito bilíngue é maior do que a definição que apresenta em relação a outras pessoas, no que se refere à proficiência.

Ademais, Carol reconheceu que não só a sua competência linguística se alterou, mas também o seu conhecimento da cultura da L2 aumentou. No início, ela “só sabia dos EUA o que era 4 de julho” (CAROL, Entrevista, 2020). E que, atualmente, tem consciência da visão de mundo dos falantes de L2, nesse caso, do inglês, mostrando assim uma visão mais multidimensional do bilinguismo por considerar a cultura como parte integrante do fenômeno. No entanto, Carol concede à cultura estadunidense o *status* de cultura quando fala sobre o feriado de 4 de julho e usa os pronomes eles em: “como eles pensam, a visão de mundo deles” (CAROL, Entrevista, 2020) como sinônimos de povo estadunidense. Kramersch (2001) esclarece que cultura não são valores e características estáticas que um grupo compartilha somente por falar a mesma língua. Portanto, esse tipo de fala é problemática, porque reduz não só a pluralidade de culturas que se trabalham na educação bilíngue, mas também as inúmeras culturas que acabam sendo suprimidas por uma falsa cultura hegemônica.

Na sequência, apresento uma síntese das principais representações dos sujeitos bilíngues participantes desta pesquisa.

Observei, então, que foi necessário a validação de um nativo, para que houvesse, de fato, a consideração do sujeito enquanto bilíngue. Ao denominar outras pessoas como bilíngues, não foi levado em conta o grau de proficiência. Ainda que o sujeito bilíngue seja visto como um termo multidimensional, por levar em conta aspectos culturais e sociais, parece haver a crença no mito do bilíngue perfeito. Assim, é apresentada uma visão mais monoglóssica das

línguas, separando inglês de português.

É apresentada também uma visão mais unidimensional do sujeito bilíngue, por serem levadas em consideração apenas questões linguísticas, mesmo que o indivíduo apresente níveis distintos nas quatro habilidades. Contudo, há uma orientação mais heteroglóssica das línguas, por possibilitar a não hesitação no trânsito entre um idioma e outro.

Por fim, por mais que as questões culturais sejam importantes, é apresentado um domínio da língua ao sujeito bilíngue. Dessa forma, mesmo que o bilinguismo seja considerado como um fenômeno multidimensional, é atribuído à cultura um papel estático e hegemônico. É estabelecida uma contradição em que o grau de proficiência é considerado necessário para o eu e desnecessário para o outro.

Diante da análise e discussão dos dados obtidos pelos participantes, a seguir, faço as considerações finais no que tange aos resultados desta pesquisa com o objetivo de torná-los úteis para outras reflexões, tanto na área de bilinguismo e identidade como em outras áreas de conhecimentos afins.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar a última parte deste trabalho, não posso deixar de revelar que toda essa jornada, chamada Mestrado, me proporcionou oportunidades que me fizeram construir e desconstruir quem eu sou por diversas vezes. Durante esses dois anos, os livros que li, os lugares que visitei, os textos que escrevi e, sobretudo, as pessoas com quem convivi me fizeram repensar sobre minhas convicções que tiveram, por muitas vezes, de ser superadas, uma vez que o meu eu de ontem pode não se reencontrar com o eu de hoje.

Assim, a seguir, revisito as perguntas desta dissertação na busca pelas respostas as quais este trabalho propôs elucidar. Faço isso, reunindo pensamentos, dizeres e crenças dos três professores participantes da pesquisa. Como muitas pesquisas que tentam explorar fenômenos recentes, encontrei, no meio do caminho, várias barreiras devido à carência de teorias contemporâneas que abordam o sujeito bilíngue em um mundo complexo e fluido.

Nesse sentido, elenquei três professores que atuam em uma escola bilíngue brasileira, com os quais pensei que poderia verificar diferenças e semelhanças quanto aos modos pelos quais constroem suas identidades de sujeitos bilíngues, para que eu pudesse compreender a relação entre identidade e comunidade de prática. No entanto, a realização desta pesquisa me evidenciou o contrário: maneiras semelhantes de ver a si mesmos como bilíngues e de enxergar os outros; assim como o pertencimento a uma comunidade.

Antes de responder à primeira pergunta deste estudo, precisei investigar, *a priori*, se o grupo do qual os professores estudados participavam era, de fato, uma comunidade de prática. Para efetuar tal investigação, ancorei-me em Wenger (2008), o qual afirma que uma CP precisa apresentar três dimensões como: engajamento mútuo, projeto conjunto e repertório compartilhado. Assim, busquei nas falas dos três professores evidências que pudessem revelar a presença desses três componentes para que, por conseguinte, pudessem embasar a existência de uma CP.

Quanto ao engajamento mútuo, evidenciou-se, na inter-relação dos participantes, que os mesmos procuram participar e se relacionar entre si, causando um aprofundamento da relação que é, no início, estritamente profissional. A esse respeito, observou-se por um participante, por exemplo, que este tem o apoio dos demais professores que se unem para prestar assistência uns aos outros, na maioria das vezes, para tentar resolver desafios que emergem da educação bilíngue. Assim, foi possível verificar a presença de relações mútuas, formas compartilhadas de engajar-se e fazer as coisas juntos; compartilhamento do conhecimento entre eles e auxílio um ao outro.

Outra dimensão que precisaria ser analisada para confirmar a constituição de uma comunidade de prática é o projeto conjunto. Contudo, em relação a esse aspecto, não foram encontrados elementos suficientes que possibilitem sustentar o seu funcionamento, uma vez que apenas um dos professores mencionou a existência de um possível processo de negociação coletivo. Por isso, a análise dessa dimensão, não me possibilitou constatar a existência de uma comunidade de prática, sendo possível dizer apenas que existe uma comunidade de prática em formação.

Por fim, o compartilhamento de repertório, que marca a história da comunidade como os eventos bilíngues, os instrumentos de avaliação, o calendário bilíngue e o plano bilíngue de aula, além dos materiais didáticos bilíngues e palestras/ apostilas que foram produzidas pelos próprios professores. Esses são alguns artefatos que sugerem a presença de ferramentas específicas, representações e outros; a ausência de preâmbulos introdutórios; a capacidade de avaliar a adequação das ações e produto; a sabedoria local, histórias compartilhadas e piadas. E, por fim, um discurso compartilhado refletindo certa perspectiva sobre o mundo.

Dessa feita, como um dos resultados deste trabalho, foi possível verificar que os professores pareceram fazer parte de uma comunidade de prática. Porém, ela ainda está em formação, uma vez que, dentre os três elementos necessários, apenas 2 puderam ser realmente observados: o engajamento mútuo e repertório compartilhado; quanto ao projeto conjunto, apresentou apenas alguns indicadores muito embrionários, como apresentei acima. Por isso, o entendimento de que essa CP ainda está se formando.

Posto isso, passo, neste momento, a tentar responder à minha primeira pergunta de pesquisa: até que ponto a participação desses professores em comunidades de prática pode influenciar na construção de uma identidade de sujeito bilíngue?

Uma resposta recorrente foi o fato de que falar em inglês com os professores pode contribuir sobremaneira com a construção da identidade bilíngue. Dois participantes veem, nos diálogos com os colegas, a oportunidade de praticar a L2 de forma semelhante à maneira como é falada no dia a dia. Eles acreditam, assim, que falar inglês com os alunos é diferente de fazê-lo com seus pares e participar dessa comunidade favorece essa interação.

Outro fator recorrente é a questão cultural. Fazer parte dessa comunidade parece se apresentar como uma grande condição para a imersão cultural, que se torna relevante na construção de uma identidade bilíngue. Um participante atribui à comunidade o mesmo valor que de um intercâmbio, pois cita o enriquecimento cultural advindo das experiências dos colegas professores. E a outra participante, por sua vez, inicia dizendo que sabia muito pouco

sobre a cultura da L2 e que, atualmente, tem o sentimento de que pertence a essa cultura, tendo, como único recurso, a comunidade a qual pertence.

Por mais que tenham vivido experiências na L1 e na L2, participar de momentos nos quais observam a imbricação da L1 e da L2, como falar as duas línguas em um mesmo espaço, parece ser um fator importante para se sentirem bilíngues. Pelas falas de Carol, Bruno e Ana, falar português e inglês com sujeitos diferentes tem se mostrado como algo necessário para se sentirem bilíngues, uma vez que usam as duas línguas e não somente a L2. Dessa forma, a convivência na comunidade, não só com os professores, mas também com funcionários da escola, por exemplo, tem se mostrado como condição que proporciona essa prática. Assim, foi possível notar que a participação nessa comunidade se apresentou como a principal favorecedora de situações nas quais as duas línguas podem coexistir.

Nessa direção, torna-se importante frisar que, em todos os professores, a construção de suas identidades de sujeitos bilíngues parece ser constante. Por mais que todos já se considerem bilíngues, eles procuram participar de situações que possam contribuir, de alguma forma, com a construção permanente de suas identidades bilíngues.

A segunda pergunta de pesquisa abordava como os participantes se posicionaram em relação à representação de sujeito bilíngue.

Foi possível ratificar que todos os professores se consideraram bilíngues, pois se definiram e se representaram dessa forma. A escolha pela denominação “bilíngue” denota grande relevância, pois é evidenciado pelas pesquisas mais recentes, como a de Megale (2017), um aumento no número de professores de inglês, que se intitulam bilíngues. Logo, isso pode ser um indício de que, à medida que vão revendo seus conceitos sobre o que é ser bilíngue, ao conviverem com pessoas que falam duas ou mais línguas, os ideais monolíngues e de bilíngues perfeitos vigentes vão ficando para trás.

No empenho pela busca em tentar definir quem é o sujeito bilíngue, língua, cultura e proficiência foram os fatores que mais apareceram nas falas dos três professores como critérios para a caracterização de alguém bilíngue.

No que se refere à visão de língua, Ana e Bruno entendem que a L1 e a L2 exercem papéis fulcrais no que tange ao repertório linguístico deles mesmos e de seus alunos, ao passo que, por diversas vezes, tentavam igualar o papel da língua inglesa ao do português. No entanto, Carol pareceu não entender o imbricamento das duas línguas como algo de suma importância. Dessa forma, Ana e Bruno pareceram enxergar línguas com uma orientação mais heteroglóssica por não hesitar em ir de um idioma a outro, enquanto Carol apresentou um olhar mais monoglóssico, como definido por García (2009).



Ainda sobre língua, a ideia de relacionar proficiência a bilinguismo apareceu de forma recorrente nos três professores. Pude notar que houve um esforço inicial, dos três participantes, em rechaçar o nível de proficiência como critério para definir alguém bilíngue. Contudo, pela continuação de suas falas, eles acabaram reforçando a ideia de que bilíngue é quem possui altos níveis de proficiência, o que corrobora com a crença social (GROSJEAN, 1982). Mas, é válido ressaltar que só a tentativa em querer enxergar o sujeito bilíngue com outros olhos já demonstra uma diferença substancial no resultado de trabalhos anteriores, nos quais o quesito proficiência era deliberadamente sinônimo de bilinguismo.

Quanto ao aspecto cultural, o qual apareceu em segundo lugar, ainda foi possível verificar a distinção entre a cultura da L1 e a da L2 como distintas, o que diverge da ideia de Maher (2007) de que são permeáveis. Assim, foi possível perceber que mesmo os professores que se definem como bilíngues, consideram a cultura um conjunto de modos de agir e pensar referentes ao grupo A ou B. Essa crença popular evidencia uma visão reducionista no século XXI, como afirma Kramsch (2001).

No que tange a outros fatores que compõem o sujeito bilíngue, os três participantes citaram muito pouco os fatores psicológicos, cognitivos e sociais, enfatizando, a todo momento, questões mais externas de língua e cultura, deixando de lado o que é mais subjetivo, o que acaba reduzindo um olhar mais multidimensional do termo.

Ao longo das respostas, a contradição apareceu de forma predominante no discurso dos participantes. Bruno tentou dar o mesmo valor da experiência que teve no intercâmbio à prática que exerce na escola onde trabalha, dizendo que não vê muita diferença entre elas e justifica sua fala atribuindo o mesmo valor cultural dos falantes nativos com quem teve contato no exterior como aos professores que aprenderam inglês como segunda língua. Contudo, ele precisou ir a um país falante de L2 para receber, de um nativo, a “confirmação” de que falava inglês. Ora, ao conferir a um falante nativo – e somente a este – a autorização de legitimar quem fala ou não inglês, acaba diminuindo a competência cultural, por exemplo, de um professor não nativo, o que faz parecer, aqui, uma diferenciação da experiência nos EUA e na comunidade de prática, no Brasil.

Nesse sentido, apesar de os professores se considerarem bilíngues, estes apresentam ideias divergentes sobre cultura, língua e bilinguismo. A partir das análises realizadas, evidenciou-se que os participantes tentam enxergar esses fatores, que influenciam substancialmente o sujeito bilíngue, com um olhar mais dinâmico, heterogêneo e heteroglóssico. Contudo, por meio de suas contradições, acabam regressando a ideias fixas e categóricas.

As respostas obtidas, por meio das minhas perguntas de pesquisa, me mostraram um ponto de partida que possibilita às escolas e aos institutos de idiomas contribuírem significativamente no que tange à construção da identidade de sujeito bilíngue em professores de inglês, uma vez que, ainda hoje, muitos desses não se denominam como tal. Assim, tento responder à pergunta geral desta dissertação que pretendia entender como se dá a construção da identidade bilíngue em professores de uma EBB.

Primeiramente, creio ser importante que as escolas promovam encontros em grupo para que professores possam se relacionar, colaborar e, assim, aprenderem juntos. Isso cria uma sensação de engajamento com os colegas e de pertencimento a algo maior. E essa participação ativa promove, por sua vez, uma aprendizagem tão profunda que acaba, assim, influenciando a contínua construção de diferentes identidades, já que essas estão em constante processo de transformação.

Ademais, além de ganhos sociais e psicológicos, participar de uma comunidade que fala duas ou mais línguas, e não só uma, leva esses sujeitos a praticarem tanto a L1 como a L2. Isso se deve ao fato de estarem juntos aos falantes da língua X ou da língua Y, o que refuta a crença social de que todos os funcionários de uma escola devam ser bilíngues. Os professores revelaram que falar com sujeitos que só falam português é de suma relevância para seus repertórios. Indo mais além, essas situações verdadeiramente bilíngues têm o potencial de desenvolver uma visão mais heteroglóssica e multidimensional do sujeito bilíngue, o que pode ser útil e benéfico ao se trabalhar formando alunos, pessoas bilíngues.

Diante do exposto, compreendo que essa pesquisa apresentou limitações na medida em que consideramos haver uma Comunidade de Prática em funcionamento na EBB escolhida para a realização da pesquisa. Contudo, o funcionamento da CP não pôde ser confirmado. Ainda assim, o fato de haver uma CP em formação, já possibilitou-me perceber a importância da existência de uma CP para a construção da identidade do sujeito bilíngue.

Nesse sentido, percebo o quanto ainda há de se investigar em meio a tantas dúvidas, crenças e mitos sobre a identidade de sujeito bilíngue. São dois sentimento em terminar esta pesquisa. Um é o de que tenha contribuído, de alguma forma, ao tentar investigar quem é o sujeito bilíngue e um modo, dentre vários, que pode levar à construção desse. E o outro é de que o caminho ainda é longo e cheio de curvas sinuosas. Assim, com um sentimento de pesquisador, de que há mais perguntas que respostas, termino esta dissertação assim como a iniciei: conduzindo-me em direção a novas hipóteses.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, R. S. **Português como Segunda Língua para Comunidades de Trabalhadores Transplantados**. Revista da SIPLE, v. 2, 2011. Disponível em: <[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content;view=article;id=173;portuguese-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadorestransplantados;catid=57:educacao-2;Itemid=92](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content;view=article;id=173;portuguese-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadorestransplantados;catid=57:educacao-2;Itemid=92)>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- BABBIE, E. **The practice of social research**. United States: Thomson Wadsworth, 2007.
- BAKER, C.; PRYS J. **Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education**. Multilingual Matters, 1998.
- BAKHTIN, M. **Problems of Dostoevsky's poetics**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- BAUMAN, Z. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: Language, Literacy; Cognition**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- BLOCK, D. **Second language identities**. Nova York: Continuum International Publishing Group, 2007.
- BLOOMFIELD, L. **Linguistic aspects of science**. *Philosophy of Science* 2, p. 499-517, 1935.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Coimbra: Porto editora: 1994
- BOHN, V. C. R. **Comunidades de prática na formação docente: aprendendo a usar ferramentas da Web 2.0**. 2010. 158 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- BOURDIEU, P. **The economics of linguistic exchanges**. *Social Science Information*, 6, 645–668, 1977.
- BROWN, J. S.; DUGUID, P. (1991). **Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation**. *Organization Science*, 2(1), 40-57. doi: 10.1287/orsc.2.1.40
- BUSCH, B. **Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language**. Working Papers in Urban Language ; Literacies. Paper 148. 2015. Disponível em: <[file:///Users/antonieta/Downloads/WP148\\_Busch\\_2015.\\_Linguistic\\_repertoire%20\(2\).pdf](file:///Users/antonieta/Downloads/WP148_Busch_2015._Linguistic_repertoire%20(2).pdf)>. Acesso em: 06 mar. 2020.
- BUSCH, B. **The Linguistic Repertoire Revisited**. *Applied Linguistics*, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

CALVO, L. C. S. **Reflexões sobre uma comunidade de prática constituída a partir das interações de formadoras de professores de inglês em um grupo de estudos.** 2013. 191 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013

CAMARGO, H. **Duas línguas e uma cultura: traços de brasilidade evidenciados em falas de professoras e de adolescentes bilíngues em português e inglês.** 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2014.

CONTU, A.; WILLMOTT, H. (2003). **Re-Embedding Situatedness: The Importance of Power Relations in Learning Theory.** *Organization Science*, 14, 283-290

COOK, V. **Linguistics and Second Language Acquisition: one person with two languages.** In: *The Handbook of Linguistics*. Malden, MA: Blackwell, p. 488- 501, 2003.

CORTEZ, A. **A língua inglesa como objeto e instrumento mediador de ensino aprendizagem em educação bilíngue.** 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.

COX, A. **What are communities of practice? A comparative review of four seminal works.** *Journal of Information Science*, 31(6), 527-540, 2005.

DANTAS, T. **Empirismo x inatismo.** In: *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/psicologia/empirismo-x-inatismo.htm>>. Acesso em: 22 maio 2019.

DAVID, A. **As concepções de ensino-aprendizagem do Projeto Político-Pedagógico de uma escola de educação bilíngue.** 2007. 196 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2007.

DAVID, P. D. **Bilinguismo de elite: possibilidades e limitações no oeste paranaense.** 2005. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, 2005.

DICIONÁRIO **Oxford Advanced Learner's Dictionary.** Oxford University Press. Oxford. 2000.

ERVIN, S. **Language and TAT content in bilinguals.** *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964.

FISHMAN, J. A. **Language in sociocultural change.** (Dil, Anwar S., Ed). California: Stanford University Press, 1972.

FORTES, L. **Entre o silêncio e o dizível: um estudo discursos de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês.** 2016. 444 f. Tese (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

GABAS, T. **O valor das línguas no mercado linguístico familiar: políticas e ideologias linguísticas em famílias sul-coreanas transplantadas**. 2016. 147 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2016.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective**. Malden, MA and Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education**. London: Palgrave Macmillan, 2014.

GARCIA, B. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. 2011. 217 f. Dissertação (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2011.

GAZOTTI, D. **Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue**. 2011. 170 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2011.

GEE, J. P. **The narrativization of experience in the oral style**. *Journal of Education*, v.167, n.1, p. 9-35, 1985.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo - Editora Atlas S. A, 2008.

GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2011

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa - tipos fundamentais**. In. *Revistas de Administração de Empresas*. São Paulo, v. 35. n. 3., p. 20-29. Maio/ Junho. 1995.

GROSJEAN, F. **Life with two languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

GUMPERZ, J. **Linguistic and social interaction in two communities**, *American Anthropologist*, v. 66, n. 6/2, p.137-53, 1964.

HAKUTA, K. **Mirror of language: the debate on bilingualism**. NY: Basic Books, 1986.

HALL, S. **Representation: Cultural representations and signifying practices**. London: Sage, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. de T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HALU, R. C. **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)**. 2010. 246 f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2010.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HELD, D.; MCGREW, A. **Modernity and its Futures**. Cambridge: Polity Press, 1992.

KRAMSCH, C. **The symbolic dimensions of the intercultural. Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011. v. 44. p. 354-367. Disponível em: <<http://www.posgrado.unam.mx/linguistica/lecturas/MLA/Texto-2-MLA-2014.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

KRAMSCH, C. **Intercultural communication**. In: CARTER, R.; NUNAN, D. (Eds.). *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 201-206.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo – Editora Atlas S. A, 2003.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. 11a reimpressão. New York: Cambridge University Press, 1991.

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

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. **Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective**. Colomb. Appl. Linguist. J., v. 18, n. 2, p. 95-108, 2016.

LIBERALI, C. F.; MEGALE, A. H. **Uma Língua de Vantagem**. Carta Fundamental, v. 27, p. 58 -60, abr. 2011.

MACKEY, W. **The Description of Bilingualism**. In: Li Wei, *The Bilingualism Reader*. London ; New York : Routledge, 2000.

MACNAMARA, J. **Bilingualism in the modern world**. Journal of social issues, 1967.

MARCELINO, M. **Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas**. Revista Intercâmbio, v. XIX, p. 1-22, 2009. Disponível em: <[http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/1\\_Marcello\\_Bilinguismo%20no%20Brasil.pdf](http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/1_Marcello_Bilinguismo%20no%20Brasil.pdf)>. Acesso em: 16 maio. 2020.

MAHER, T. M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007a. p.67-94.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MEGALE, A. H. **Eu sou, eu era, não sou mais: um relato de sujeitos fal(t)antes em suas vidas entre línguas**. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

MEGALE, A. H.; LIBERALI, C. F. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada**. Raído, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021/3170>>. Acesso em: 11 jun. 2019.

MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. 2017. 1 recurso online (235 p.). Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/325801>>. Acesso em: 2 set. 2019.

MELLO, H. **O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem, em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngue**. 2002. 333 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2002.

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

MIASCOVSKY, H. **A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue**. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008.

MINAYO M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO M. C. S. (Org.) et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA, L. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2009

MULON, K. **Políticas linguísticas na Educação bilíngue: entre promessas, lacunas e expectativas**. 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2012.

NDHLOV, F. **A decolonial critique of diaspora identity theories and the notion of superdiversity**. *Diaspora Studies*, v. 9, n. 1, p. 28-40, 2016.

NORTON PEIRCE, B. **Social identity, investment, and language learning**. In. *TESOL Quartely*, vol. 29 (1), 1995.

NORTON, B. **Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change**. Pearson: 2000.

NORTON, B. **Non-Participation, Imagined Communities, and the Language Classroom.** In: M. Breen (Ed.), *Learner Contributions to Language Learning: New Directions in Research* (p. 159-71). Harlow: Pearson Education, 2001.

OLIVEIRA, A. T. **Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças.** Print version ISSN 0102-3098 On-line version ISSN 1980-5519 Rev. bras. estud. popul. vol.34 no.1 São Paulo Jan./Apr. 2017

OLIVEIRA, M. F. de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** / Maxwell Ferreira de Oliveira. -- Catalão: UFG, 2011.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Org). **Dicionário do pensamento social do século XX.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PAVLENKO, A. **Poststructuralist Approaches to the study of social factors in Second Language Learning and Use.** In: COOK, Vivian. *Portraits of the L2 user. Multilingual Matters:* 2002. Disponível em: [http://astro.temple.edu/~apavlenk/pdf/Poststructuralist\\_approaches\\_2002.pdf](http://astro.temple.edu/~apavlenk/pdf/Poststructuralist_approaches_2002.pdf) Acesso em: 22/04/2020

PAVLENKO, A. **‘I never knew I was bilingual’: Reimagining teacher identities in TESOL.** *Journal of Language, Identity, and Education* 2.4, 251–268, 2003.

PERIN, J. **Emergência e construção de uma comunidade de prática de formadores de professores de língua inglesa.** 2009. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

RAJAGOPALAN, K. **The Identity of “World English”.** *New Challenges in Language and Literature*, FALE/UFGM, p. 97-107, 2009.

RODRÍGUEZ-ALCALÁ, C. **Língua, nação e nacionalismo: um estudo sobre o guarani no Paraguai.** 2000. 254p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP.

SAER, D. J. **The Effects of Bilingualism on Intelligence.** *British Journal of Psychology*, v. 14, p. 25-38, 1922.

SALGADO, A. C. P. et al. **Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Anais. Curitiba: PUC-PR, 2009, p. 8042-8051.

SANTOS, V. C.; ARROIO, A. **A formação de professores em comunidades de prática: aspectos teóricos e estudos recentes.** *Revista Debates em Ensino de Química*. v.1, n. 1, out 2015.

SCHOMMER, P. C. **Comunidades de prática e articulação de saberes na relação entre universidade e sociedade** (Tese de doutorado). FGV/EAESP, São Paulo, 2005. 341 p



SILVA, V. R. da. **Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a Educação Infantil de uma escola de Goiânia**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da UFG, Goiânia, 2012.

STORTO, A. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas**. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2015.

TITONE, R. **Le Bilingualisme Précoce**. Brussels: Dessart, 1972.

TRAVI, M. G. G.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. de; SANTOS, G. A. dos. **A escola contemporânea diante do fracasso escolar**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 26, n. 81, p. 425-434, 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext;pid=S0103-84862009000300010;lng=pt;nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0103-84862009000300010;lng=pt;nrm=iso)>. acesso em 09 abr. 2020.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo.**, São Paulo: Atlas 1987.

VYGOTSKY, L.S. **Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes**, 1978.

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

WEI, L. **Dimensions of Bilingualism**. In: WEI, L. The Bilingualism Reader. London; New York: Routledge, 2000.

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

WENGER, E. **Communities of practice and social learning systems**, 2000.

WENGER, E.; MCDERMOTT, R.; SNYDER, W. M. **Cultivating Communities of practice: a guide to managing knowledge**. Boston: Harvard Business School, 2002.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. New York: Cambridge University Press, 2008.

WENGER-TRAYNER, E., & WENGER-TRAYNER, B. **Learning in a landscape of practice**. A framework, 2013.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. 2009. 217 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2009.

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

## ANEXOS

**ANEXO I: a variedade de bilíngues por Li Wei (2000)**

Bilíngue conquistado	O mesmo que bilíngue tardio.
Bilíngue aditivo	Alguém cujas duas línguas se combinam de uma forma complementar e enriquecedora.
Ambilíngue	O mesmo que bilíngue balanceado.
Bilíngue ascendente	Alguém cuja habilidade de falar uma língua está melhorando devido ao aumento do uso.
Bilíngue atribuído	O mesmo que bilíngue precoce.
Bilíngue assimétrico	O mesmo que bilíngue receptor.
Bilíngue balanceado	Alguém que possui graus de proficiência semelhantes em ambas as línguas
Bilíngue composto	Alguém que aprende duas línguas no mesmo momento.
Bilíngue consecutivo	O mesmo que bilíngue sucessivo.
Bilíngue coordenado	Aprende duas línguas em contextos diferentes.
Bilíngue oculto	Alguém que esconde o conhecimento em uma língua devido a algum fator atitudinal.
Bilíngue diagonal	Aquele que é bilíngue em uma língua não padrão ou em um dialeto.
Bilíngue dominante	Alguém que possui maior proficiência em uma das línguas que fala.
Bilíngue dormente	Alguém que viajou para outro país e tem pouca oportunidade de praticar sua língua.
Bilíngue precoce	Alguém que adquiriu duas línguas na infância.
Equibilíngue	O mesmo que bilíngue balanceado.
Bilíngue funcional	Alguém que opera em duas línguas, mas não possui um conhecimento completo das línguas.
Bilíngue horizontal	Alguém que fala duas línguas diferentes, mas que possuem o mesmo status.
Bilíngue incipiente	Aquele que está no início do desenvolvimento de uma língua.
Bilíngue tardio	Alguém que se torna bilíngue depois da infância.
Bilíngue máximo	Aquele que possui quase que um controle nativo das duas línguas.

Bilíngue mínimo	Aquele que possui apenas algumas palavras e sentenças na L2.
Bilíngue natural	Alguém que não passou por um curso ou treinamento específico.
Bilíngue passivo	O mesmo que bilíngue receptor.
Bilíngue primário	O mesmo que bilíngue natural.
Bilíngue produtivo	Aquele que não só entende, mas fala também.
Bilíngue receptor	Alguém que entende uma língua, mas não a fala ou escreve.
Bilíngue recessivo	Aquele que sente dificuldade de se expressar devido à falta de uso de alguma língua.
Bilíngue secundário	Alguém que aprendeu uma língua por instrução.
Semibilíngue	O mesmo que bilíngue receptor.
Bilíngue simultâneo	Alguém cujas duas línguas estão presentes no mesmo discurso.
Bilíngue subordinado	Aquele que exhibe padrões da L1 sobre a L2.
Bilíngue subtrativo	Alguém que aprende uma L2 às custas da L1.
Bilíngue sucessor	Quando uma L2 é adicionada à L1.
Bilíngue simétrico	O mesmo que bilíngue balanceado.
Bilíngue vertical	Alguém que é bilíngue em duas línguas padronizadas.

**ANEXO II: Carta convite**

Caro Professor (a)

Gostaria de convidá-lo (a) participar da minha pesquisa (ainda sem título definido), como parte do curso de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS.

Com sua ajuda, poderei coletar dados por meio de um questionário e, se necessário, entrevistas, a fim de descobrir informações acerca da construção identitária de professores que atuam em EBB. Por conta disso, peço sua colaboração no preenchimento do questionário bem como na realização de entrevistas. Gostaria ainda de sua permissão para estudar e analisar esses dados.

Todo material escrito e gravado estará em minha posse até o fim da pesquisa. Contudo, nem seu nome nem demais dados coletados serão observados por terceiros. Ademais, nomes e números fictícios serão empregados na dissertação a fim de preservar sua identidade e assegurar a discrição na análise feita dos dados fornecidos.

Agradeço profundamente sua participação e colaboração.

Luã Armando de Oliveira Silva (UEMS – PG).

Eu, \_\_\_\_\_,  
autorizo a utilização das informações por mim dadas nos instrumentos de coleta de dados sugeridos para fins de pesquisa realizadas durante o segundo semestre de 2019 e primeiro de 2020 em uma escola bilíngue privada de Campo Grande/MS.

---

(assinatura do participante)

## ANEXO III: Questionários

### Questionário 1

#### 1ª parte

- 
1. **Nome completo:** Bruno
  2. **E-mail para contato:** xxxxxxxxxxxxxxxx@gmail.com
  3. **Idade:** 29 anos
  4. **Naturalidade:** Rondonópolis – Mato Grosso
  5. **Estado civil:** Solteiro
  6. **Filhos:** ( ) sim (X) não **Se sim, quantos?**
  7. **Profissão:** Professor
  8. **Graduação:** Química - Licenciatura
  9. **Qual(is) certificação(ões) internacional(ais) em língua inglesa você possui?**  
TKT CLIL – Cambridge

#### 2ª parte

---

#### 10. Quais foram os motivos que te levaram a trabalhar em uma escola bilíngue?

Eu havia voltado de um intercâmbio de 14 meses dos EUA e vi como uma oportunidade de não me desconectar da prática da língua, como também oportunidade de utilizar os conhecimentos específicos de Química na área.

#### 11. Qual formação te ajudou para desempenhar a função de professor bilíngue?

Os treinamentos ministrados pela coordenação da escola ajudaram muito com os planejamentos das aulas, assim como conhecimentos agregados de outros cursos como o CLIL e STEAM. Adquiri mais conhecimento linguístico, pois após ingressar no bilinguismo, fiz uma pós-graduação em ensino de língua inglesa o que me trouxe mais segurança para agregar as duas grandes áreas de Língua e Ciências.

#### 12. Para você, quem é bilíngue?

Bilíngue é qualquer sujeito que consiga interagir no ambiente em que se encontra através de duas línguas. Ou seja, tenha competências comunicativas utilizando duas línguas em algum ambiente, como família, trabalho ou estudo, podendo ter graus diferentes de proficiência em ambas línguas. Ainda, podem ser considerados bilíngues, as pessoas que têm maior entendimento de mundo por conta da aquisição de uma nova língua.

#### 13. Você se considera um sujeito bilíngue? Por quê?

Eu me considero um sujeito bilíngue, porque consigo desenvolver comunicação de uma maneira natural em ambas línguas (Português e Inglês) e já vivi experiências em ambos países que me permitiram associar e entender o mundo de uma maneira mais ampla.

## Questionário 2

### 1ª parte

---

1. **Nome completo:** Ana
2. **E-mail para contato:** xxxxxxxxxxxxxxxx@gmail.com
3. **Idade:** 26 anos
4. **Naturalidade:** brasileira
5. **Estado civil:** solteira
6. **Filhos:** ( )sim ( X ) não Se sim, quantos?
7. **Profissão:** professora bilíngue
8. **Graduação:** bacharel em física
9. **Qual(is) certificação(ões) internacional(ais) em língua inglesa você possui?**  
TOEFL

### 2ª parte

---

**10. Quais foram os motivos que te levaram a trabalhar em uma escola bilíngue?**

Os motivos que me levaram a trabalhar em uma escola bilíngue foi a possibilidade de atuar dando aulas utilizando outra língua que falo.

**11. Qual formação te ajudou para desempenhar a função de professor bilíngue?**

Acredito que a formação de bacharel em física me ajudou a desempenhar o papel de professora bilíngue, pois me ajuda no domínio do conteúdo. Ter feito curso de idioma quando mais nova e ter feito parte da faculdade no Estados Unidos também me ajudaram para poder ter o domínio do idioma.

**12. Para você, quem é bilíngue?**

Para mim, uma pessoa bilíngue é quem pode ler, escrever, entender ou falar um segundo idioma.

**13. Você se considera um sujeito bilíngue? Por quê?**

Sim, eu me considero. Pois consigo me comunicar, ler e escrever em um segundo idioma.

### Questionário 3

#### 1ª parte

---

1. Nome completo: Carol
2. E-mail para contato: xxxxxxxxxxxx@gmail.com
3. Idade: 37 anos
4. Naturalidade: Campo Grande
5. Estado civil: Casada
6. Filhos: (x)sim ( ) não Se sim, quantos? 2
7. Profissão: Professora
8. Graduação: Letras
9. Qual(is) certificação(ões) internacional(ais) em língua inglesa você possui? TKT: CLIL, Cambridge University

#### 2ª parte

---

#### 10. Quais foram os motivos que te levaram a trabalhar em uma escola bilíngue?

**R:** Quando entrei no curso de Letras, na UFMS, meu objetivo era ser professora de Língua Portuguesa. Por outro lado, pensava que aprenderia a falar Inglês na faculdade, meu inglês era o básico do básico. No decorrer do curso percebi que eu precisava aprender Inglês para me formar, então voltei a estudar fora da graduação, para conseguir acompanhar as aulas que eram ministradas em Inglês.

O campo de trabalho é maior na Língua Inglesa, pois existem poucos professores proficientes na língua. As oportunidades foram surgindo sempre em Língua Inglesa, primeiro no ensino regular, depois no ensino bilíngue. Então posso dizer que o motivo foi esse, aproveitar a oportunidade que surgiu para trabalhar.

#### 11. Qual formação te ajudou para desempenhar a função de professor bilíngue?

**R:** Acredito que todos os treinamentos que fizemos com o coordenador, com supervisores, e com as editoras foram muito significativos para eu desempenhar minha função, eu só conseguia ver língua, e agora consigo ver conteúdo integrado à língua.

#### 12. Para você, quem é bilíngue?

**R:** Na minha opinião, todo falante que consegue se comunicar em duas ou mais línguas é bilíngue, independente do seu grau de proficiência.

#### 13. Você se considera um sujeito bilíngue? Por quê?

**R:** Sim. Apesar de ter muito a aprender, ainda, sobre a língua inglesa, eu me considero um sujeito bilíngue, porque consigo me comunicar em Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

## ANEXO IV: Convenções de transcrição

As seguintes convenções de transcrição de entrevistas foram adaptadas de Marcuschi (1986):

- [[ Falas simultâneas, sobreposição de vozes
- (+) Pausas e silêncios
- ( ) Dúvidas / Truncamentos
- MAIÚSCULA Ênfase
- [ ] Comentários
- ? Entonação de pergunta
- ! Entonação de exclamação
- L Luã
- B Bruno
- C Carol
- A Ana

### ENTREVISTA ANA

L: Então, vamos começar o nosso bate-papo com a primeira participante Ana. A, nós vamos conversar sobre aquele questionário. Tudo bem?

A: Tudo bem!

L: T, Havia uma pergunta sobre o sujeito bilíngue... (+) que você respondeu que é quem consegue falar, escrever, ler ou compreender um segundo idioma. Correto?

A: Sim!

L: Você poderia falar mais um pouquinho sobre isso? Sobre essa pessoa bilíngue?

A: Sim! Conforme eu fui aprendendo mais sobre o que era bilíngue... eu aprendi que (+) a pessoa que consegue se comunicar em uma dessas maneiras (+) sendo escrita ou (+) lendo... qualquer uma delas já é considerada uma pessoa bilíngue. Então, se ela tivesse uma dessas capacidades... é... (+) pode ser falando... alguma dessas maneiras de se comunicar... (+) Ela é considerada uma pessoa bilíngue.

L: Certo! Legal! Você disse que foi aprendendo... (+) como que isso aconteceu? Como que você foi aprendendo?

A: Antes, depois de eu ter passado por essa fase... de aprendizado... (+) do que era ser bilíngue... eu pensava que a pessoa (+) pra ser bilíngue (+) tinha que ser muito bom nas quatro habilidades.... em TODAS as quatro habilidades.

L: Ah, então todas as habilidades, né!?

A: Isso! Elas tinham que ser boas em todas elas...

L: Uhum!

A: Só que (+) Depois que eu comecei a estudar mais sobre isso.... tipo... (+) tive mais contato (+) que comecei a ser professora bilíngue (+) comecei a estudar mais sobre isso... eu aprendi que não, que não era bem assim... Então, aí foi aí que mudou (+) o meu aprendizado sobre o que é ser uma pessoa bilíngue.



L: Uhum! Entendi! Legal sua resposta! Muito interessante! Quando você disse que quando começou a ter esse aprendizado (+) e quando eu comecei a ter contato (+) com quem era bilíngue (+) é... (+) Quando você acha que isso aconteceu?

A: É... Eu acredito que começou quando... (+) eu me tornei professora bilíngue.

L: Certo.....

A: Porque antes de ser professora bilíngue... Eu (+) Ok! Eu já tinha estudado fora... Eu já tinha feito curso de idioma (+) Eu falava outro idioma (+) Só que... eu me considerava uma pessoa bilíngue porque eu tinha essa habilidade de ter essa capacidade (+) Só que eu fui ENCARAR de outra maneira (+) a pessoa bilíngue (+) Quando eu tornei uma professora bilíngue. Quando eu tive essa oportunidade de virar professora bilíngue. E começar a estudar sobre o que era esse SER bilíngue.

L: Certo! Então, durante essa aprendizagem... (+) nesse processo (+) Você encarou uma nova forma do que é ser bilíngue.... (+) É isso?

A: Sim!

L: Agora, me fala mais um pouco de você. Você se considerava bilíngue? Se considera hoje? Como você vê essa situação?

A: Eu (+) Me considerava antes bilíngue. Mas eu não considerava muitas pessoas bilíngues.

L: Hum.....

A: Aí... Hoje em dia, eu mudei essa minha visão. Eu considero mais pessoas bilíngues.

L: Tá certo! Entendi! Isso aconteceu pelo fato, como você disse, de ter se tornado uma professora bilíngue.

A: Durante os estudos semanais com os colegas.

L: Que bacana! E quando você se sente mais bilíngue?

A: Acredito que (+) na escola com alguns funcionários porque (+) muitas vezes (+) estou falando alguma coisa (+) em inglês (+) e eles não conseguem entender algo. Aí, tem a necessidade de eu traduzir. Eu posso explicar aquilo em português pra eles entenderem. Eu posso ir de um idioma pra outro (+) pra eles entenderem. Então, acredito que (+) a parte de mais me considerar bilíngue. Eu vejo, né, essa transição.

L: Nossa! Legal! Muito interessante sua resposta! Na escola, você acha que os outros professores têm contribuído?

A: Sim. Com certeza! Porque (+) eu acho que (+) a gente acaba compartilhando muito conhecimento (+) porque com os professores a gente acaba conversando muito em inglês. O que ajuda a treinar bastante o inglês. Porque, né?! E a parte de compartilhar o conhecimento do que cada um sabe... (+) É... como fazer algo... ou como ajudar em alguma coisa... Eu acho que isso ajuda muito. Seria bastante nessa parte, da colaboração [compartilhamento].

L: Ah, entendi! Quando você diz colaboração... O que é isso pra você?

A: Bom, acaba que a gente acaba se tornando próximos... porque tem sempre um que não sabe fazer alguma coisa. E aí a gente sempre procura a outra pessoa. Pede ajuda, pergunta se sabe fazer... se tem uma ideia pra isso, se já lidou com aquele tipo de problema (+) Ou até uma palavra ou alguma coisa que nunca viu, um conteúdo específico. Se precisa de algum material, se o outro professor tem ou não. Ou até alguma coisa pessoal. Sabe (+) vai do profissional até o pessoal. Então, acho que o vínculo é bem grande entre os profissionais. Pelo menos, os que

eu tenho convívio. Então, a gente se ajuda MUITO. Então, acho que isso que tem ajudado bastante!!!

L: Ah, então você acredita que o vínculo vai além do profissional?

A: Uhum! Sim! Acho que o pessoal do inglês se ajuda.

L: E você acha que o do português não?

A: Às vezes, sinto uma competição lá (nos professores de português). A gente (do inglês) se ajuda.

L: Uhum!

A: É (+) porque a gente tenta trabalhar em grupo e não competindo um com outro.

L: Legal, T! Então, me diga: o que une os professores bilíngues? (risos)

A: Acho que o que une (+) é por ser algo relativamente novo (+) nas escolas (+) algo que ainda está em processo de aceitação. Tanto pelos pais da escola.. dos alunos... e também por ser algo que as pessoas estão aprendendo... Acho que é um conjunto de várias coisas.

L: Quando você diz novo.... você quer dizer a educação bilíngue?

A: É sim.

L: E nesse processo novo.... Como você acha que suas ideias são compartilhadas com os professores?

A: Bom, a gente conversa bastante. (risos) Pode ser assim (+) que a gente não converse ao mesmo tempo.... todos. Mas os professores são muito conectados. A conversa é algo que não acaba. Então, a gente tá sempre em comunicação. Acredito que é dessa maneira. A gente não deixa para depois. Algo que pode estar sempre resolvendo.

L: Uhum! Certo! Então, deixa eu te perguntar... Como você avalia os encontros com os professores?

A: Olha, eu acredito que ajuda muito. A gente sempre quer se encontrar mais do que a gente pode. Mas, nem sempre é possível. Mas todas as vezes que a gente consegue... é.... é sempre muito proveitoso, em todos os aspectos. Mesmo que, às vezes, a gente não consiga terminar o que era o programado. Sempre é proveitoso. Por exemplo, a gente aprende sobre várias coisas juntos. Tem encontro que a gente faz treinamentos. Tem encontro que é pra resolver alguma coisa da escola. Tem reunião para discutir o que vai ser decidido na próxima semana. Então, são reuniões específicas. Algumas reuniões são para estudar alguma coisa que a gente faz também. Então, sempre tem algum foco...

L: Uhum! Entendi! E pra gente terminar... eu gostaria que você contasse como você se tornou professor bilíngue...

A: Bom, eu levei meu currículo para ser professora de (+) física. Porque essa é minha área de formação, né?! (risos)

L: (risos)

A: Só que eu acabei sendo chamada para fazer entrevista para (+) professora bilíngue.

L: Por que, no seu currículo, estava escrito “inglês”?

A: É! Que eu tinha feito parte da minha graduação nos EUA. E também tinha escrito que eu poderia dar aula de inglês. Mas não foi o que eu esperava porque como minha graduação é em física... pensei que eu daria aula mais em exatas.

L: Seria o lógico, né?! (risos)

A: (risos) É, né?! Exatamente! Eu sou uma pessoa de exatas! Daí fiz a entrevista... Foi assim que eu virei professora bilíngue. Mas achei bom, pois daí pude praticar física e inglês ao mesmo tempo.

L: Nossa, que loucura! (risos) E me conta então como foi esse começo?

A: Quando eu comecei a dar aula... eu estava bastante insegura.... porque era algo totalmente novo que eu não tinha conhecimento. Eu nunca tinha dado aula.... É! Foi algo, assim (+) que eu estava um pouco desesperada. Mas eu decidi encarar de frente e aprender.... E (+) foi desafiador.... e fui atrás, perguntava bastante (+)para os outros professores quando encontrava eles nas reuniões e lia bastante para aprender a como fazer um planejamento bilíngue (+) porque eu não sabia fazer. Comecei a ler várias coisas de como dar uma aula bilíngue. Então, foi uma época que eu (+) não sabia nada de bilíngue....

L: O que você não sabia exatamente?

A: Ah, a metodologia, muitas coisas da língua também, essas coisas...

L: Você não estudou educação bilíngue na sua formação inicial, né?!

A: Não! Porque eu não sou licenciada. Sou bacharel! Ainda tem isso. (risos) Tanto que agora estou fazendo Letras. Comecei a fazer.

L: Ah, Então, você começou a fazer Letras? Que surpresa boa!!!

A: Sim! Eu comecei a fazer nessa semana.

L: São 4 anos?

A: Isso! Ele é a distância. É modular. São dois módulos por semestre. A cada dois meses, eu vou lá em Maringá e faço prova. Aí.... Eu gostei da grade e o diploma é o mesmo do presencial.

L: Quais disciplinas você está vendo?

A: Ambientação virtual, Filosofia e Sociologia da educação, políticas educacionais e gestão da escola. Essas três matérias.

L: Eu acho essas disciplinas as mais difíceis!

A: Obrigado por me assustar! (risos)

L: Então, vamos lá... você disse que no começo era bastante insegura e, agora, está fazendo Letras! Você disse várias vezes a palavras aprendizado e aprender.... Como você se vê hoje?

A: Olha, eu sou uma pessoa totalmente lógica. Sempre fui de exatas. Eu não sei o que está acontecendo. Estou me descobrindo. Estou muito diferente. Nunca me imaginei fazendo Letras. Realmente é algo que eu não esperava de mim. Mas é algo que eu estou esperando muito. Porque depois que eu virei professora bilíngue, e fui aprendendo várias coisas do bilíngue na escola... é algo que despertou muito meu interesse. Eu quero aprender mais! Então, eu não sei! Ultimamente, eu já não sei mais me definir porque eu acho que eu virei algo que nem eu sei mais explicar. (risos)

L: (risos) você virou de humanas! (risos)

A: Mas eu ainda sou muito lógica. Acho que eu estou oscilando!

L: Então, você acha que mudou consideravelmente?

A: Bastante! (risos) Até a forma de pensar mudou!

L: Ok! Muito obrigado!

A: De nada!

## ENTREVISTA BRUNO

L: Oi, P! Então, nós vamos começar a nossa entrevista com o segundo participante dessa pesquisa. P, lembra que você preencheu o questionário?

B: Sim! Lembro!

L: Então, vou te fazer algumas perguntas sobre ele, tudo bem?

B: Ok!

L: Teve uma pergunta que era sobre quem era bilíngue para você. E você disse que é uma pessoa que consegue interagir no ambiente que se encontra em duas línguas, ou seja tem a competência comunicativa em dois idiomas, utilizando-os em diferentes lugares como família, trabalho e estudo, podendo ter grau de proficiência em ambas as línguas. E também as pessoas que têm maior entendimento de mundo por conta da aquisição de uma nova língua. Vamos ver alguns pontos?! Primeiro, você coloca que a pessoa pode falar as línguas em lugares diferentes. Você pode me falar mais um pouquinho sobre isso?

B: É porque (+) às vezes (+) por exemplo, eu uso... vou citar meu exemplo... então, eu não uso o meu inglês em casa. Eu uso o inglês exclusivamente no meu trabalho. Então, utilizo inglês no trabalho e português em casa. E eu interajo nos dois ambientes, utilizando línguas diferentes. É basicamente isso.

L: Então, você acredita que o bilíngue pode não praticar as duas línguas nos mesmos lugares. É isso?

B: É! Não é que ele não pode falar, mas... é que... vou citar o período da quarentena... aqui, em casa... meu namorado está começando a falar inglês (+) expressões aleatórias porque ele me escuta dando aula o dia inteiro. Então, ele tá pegando algumas coisas do inglês. Mas com ele eu me comunico majoritariamente em português. Eu poderia me comunicar em português com ele? Sim! Mas a comunicação não seria tão efetiva. Mas ele começou a absorver algumas coisas. Tanto que eu descobri alguns vícios de linguagem. (risos) “ok!” Eu falo o tempo todo.

L: (risos) engraçado! Na sua resposta também, você fala sobre diferentes graus de proficiência. Pode falar um pouco mais sobre isso?

B: Porque se a comunicação é entendida, a pessoa te faz uma pergunta e você entende... por mais que essa pergunta tenha alguns erros (+) de gramática ou de conjugação verbal... preposições incorretas... A pessoa vai conseguir entender...por exemplo, se eu pergunto a ela.... “You live on Spain?” Eu sei que está errado, mas a pessoa vai entender que eu estou querendo saber se ela mora na Espanha. Então, a mensagem final é o que é o mais importante. A comunicação acontece.

L: Legal, P! Por fim, você fala algo sobre conhecimento de mundo.... O que seria isso pra você?

B: Posso citar exemplos?

L: Claro, pode sim!

B: Então, assim.... Na quarentena.... eu tô vendo que o inglês nunca foi tão importante. Então, todas as questões tecnológicas, você precisa desse conhecimento do inglês. As pessoas estão vendo que existe uma utilização que não é uma coisa só. Tipo.... não é uma coisa só como “vou aprender inglês para viajar pra fora.” Não! O inglês está na nossa vida. A tecnologia tá presente

a todo momento. Eles estão começando a perceber que o acesso aos materiais, [os colegas professores] estão percebendo que conseguem ter um acesso muito maior a materiais e ferramentas se eles souberem uma outra língua. Esse é o primeiro ponto. O inglês serve para que você tenha mais acesso a informações. Se você tem acesso às informações, você entende melhor o que está acontecendo.

L: Você tem mais fontes?

B: Isso! *Sources*, né?!

L: (risos)

B: Eu tô pensando. (risos) É que, às vezes, eu penso em inglês. E acho que tô falando em português. É isso!

L: Depois, de termos falando sobre quem você acha que é bilíngue, queria te perguntar por que você se considera bilíngue.

B: Porque eu consigo interagir com diferentes pessoas, em diferentes lugares e em diferentes línguas de forma natural, o que significava que eu não preciso pensar em português. Também porque, por exemplo, se eu conversar com um brasileiro, eu posso falar em português, mas se essa pessoa fala inglês, aí eu também posso falar em inglês. Eu sempre consumi muito material em inglês. Sempre gostei dos EUA. Quando eu adquiri a segunda língua na adolescência, eu ainda não me considerava fluente, nem proficiente. Então, eu só fui me considerar realmente bilíngue depois que eu fui exposto a uma situação onde eu fui obrigado a usar a língua inglesa que foi o meu intercâmbio. Porque até então, eu sabia falar inglês, mas era aquela coisa.... Não vou falar porque não preciso. Mas quando eu fui obrigado a falar inglês, eu pensei: “Nossa, eu sei falar inglês e eu sei fazer com que as pessoas me entendam”. Foi aí que eu me considerei bilíngue.

L: Que legal sua experiência, P! Muito legal! Agora, me fala uma coisa: como você acabou se tornando professor de uma escola bilíngue?

B: Depois que eu voltei do intercâmbio nos EUA, um colega me indicou [para uma escola] porque eles estavam precisando de professor bilíngue. Então, eu fui, fiz entrevista e passei nos testes. Eu não estava preparado... fazia faculdade de licenciatura.

L: Era Química licenciatura, né?!

B: É! Hoje, sou formado. No começo, foi bem difícil porque eu não sabia direito o que estava acontecendo. Então, basicamente o entendimento que eu tinha era: você vai dar aula de ciências em inglês. E pegava um tema e tinha que trabalhar um mês só falando em inglês. Ao longo do tempo, eu fui estudando... tô terminando minha pós-graduação em Ensino de Língua Inglesa.

L: Ah, então, você tá fazendo a pós?

B: Isso! Tô terminando. E o meu TCC é o desenho de um programa bilíngue.

L: Nossa! Que legal! O que que você acha que aconteceu que te fez migrar da Química e ir para uma pós de inglês?

B: Além de praticar o inglês, a outra coisa que eu percebi é a falta de profissional no mercado. É um nicho que é novo. Não é tão explorado. Quer dizer, novo para Campo Grande. Acho que o *boom* das escolas bilíngues foi a partir de 2017 pra cá. Daí eu vi uma oportunidade. Muitas pessoas que falam inglês não são e necessariamente professores, não têm didática// por mais que eu seja um professor de ciências, eu não sabia muita coisa de língua inglesa por mais que eu me considerasse bilíngue. Então, eu busquei uma especialização para que eu tivesse uma

formação específica, a formação na educação e língua inglesa. Daí eu tenho as três. Os três requisitos....

L: Química, educação e língua inglesa... você acredita que esses são os requisitos para ser professor bilíngue?

B: Eu considero que você tem que saber ser professor, independente da aula que vai dar. Se for bilíngue, tem que saber uma segunda língua. Então, eu tenho a formação em educação e em inglês. E a Química ocupa um segundo espaço. Ela ficou de lado. No mercado, ela me dá um diferencial, mas não é o primeiro ponto. Então, acho que é a didática, inglês e a química como terceiro.

L: Que interessante, P! Que loucura! E como você se vê hoje?

B: Hoje, eu acho que sou um bom profissional. Acho que tenho um diferencial no currículo. E hoje estou muito mais preparado para ser um professor bilíngue. Eu participei de várias formações bilíngues, de metodologias bilíngues também... que me ensinaram muito e todas as pessoas que conheci. A troca que tive com todos os outros professores é muito bacana porque eu preciso da ajuda deles pra não falar coisa errada, né?! Então, preciso interagir com eles pra saber o que eles deram de conteúdo para não conflitar. Então, sou muito seguro.

L: Legal! A sua trajetória é repleta de coisas bem diferentes! O que você acha que tem mais contribuído para você continuar sendo bilíngue?

B: Em ser bilíngue.... Acho que o que mais ajuda é a prática que é estar em um ambiente onde proporcione que eu fale a língua que eu sei... que eu fale ela...

L: E qual ambiente seria esse?

B: Hoje.... o meu trabalho.

L: A escola, correto? Então, me diz o que a escola te oferece... você falou em prática...

B: Os momentos que temos que são em inglês. Eu acho que isso é muito importante.... Então, por exemplo, o momento de reunião em inglês... muitas vezes que vamos conversar, conversamos em inglês por mais que saibamos português. Então, essas oportunidades de exercitar a língua me trazem (+) não sei se é uma segurança, mas... é comum hoje falar inglês pra mim o que não era antes de eu ir para o intercâmbio. Então se tornou um processo natural. Olha, pensando bem... Eu não sei se vejo muita diferença entre o intercâmbio e a escola.... (reflexivo) Assim, quando eu fiz o intercâmbio é claro que existiam muitos brasileiros lá e também existiam muitas nacionalidades diferentes. Então, a gente falava em inglês. Daí todo mundo conseguia se comunicar. Se eu não soubesse uma palavra em inglês, o pessoal se ajudava, principalmente quem tinha uma língua semelhante. Tipo... com os cognatos. Na escola, acho que é a mesma coisa. Não muda muita coisa. Se eu não sei uma palavra em inglês, eu falo em português. Eu acho comum, natural se a gente fala de língua comunicação. Outra coisa legal é dos *accents*, sotaques. (risos) Lá no intercâmbio, eu conversava com gente como franceses falando inglês, europeus falando inglês... E tinham sotaques. E hoje, na escola, os professores têm sotaques por mais que seja sotaque de brasileiros... A escola proporciona exercitar a língua entre nós e não somente na sala de aula.

L: Uhum! Entendi!

B: Porque na sala tem uma diferença que, muitas vezes, a gente tem que se fazer entender. A gente não é entendido. A gente tem que usar outros recursos. Então, você fala e repete uma, duas, três vezes... coloca um vídeo pra falar a mesma coisa, usa gestos.... Os momentos que a gente tem com os outros professores em inglês (+) é simplesmente uma conversa. Esses momentos contribuem para você usar a língua de forma tranquila, normal.

L: Que interessantes esses momentos! Parecem ser importantes então!

B: Sim! Não só na questão de língua, mas cada professor tem um *background*... não sei a palavra em português... (professor tentando lembrar. Ele acaba não recordando e usa palavras sinônimas) um conhecimento diferente do meu... (risos) Por exemplo, tem um professor lá da escola que morou na Índia e ele só se comunicava em inglês na Índia e daí eu pergunto pra ele: “É verdade aquilo que a gente viu no filme?”. Aí, ele responde: “Sim! É verdade.” ou ele acaba me apresentando algumas diferenças. Então, por ele ter vivido essas outras experiências que acabaram sendo em um outro lugar, eu entendo essas coisas como se pertencesse. Assim, essa troca ajuda no meu inglês e no meu conhecimento de mundo.

L: Ah! Então, não é só língua!

B: É que as nossas trocas acabam sendo em inglês. E é um momento muito legal pra fofocar também porque ninguém entende. (risos)

L: Vocês fofocam então?! (risos) Então, como é a sua relação com os outros professores?

B: Tem muita troca de experiência. É muito tranquilo por isso que é legal. Ah, o grupo do bilíngue é muito diverso. Então, assim existem as pessoas formadas em Letra e as de áreas específicas. Tem gente que dá aula de inglês há 10 anos e tem gente que tá dando aula por 2 anos... Essa troca é muito rica!

L: Como que essa colaboração acontece então?

B: Troca de ferramentas, de ideias e isso nem sempre é dentro da escola. Agora, nesse período de quarentena... eu apresentei algumas ferramentas pros professores bilíngues e depois me chamaram para apresentar aos outros professores [de português]. E daí eu estava conversando com uma professora bilíngue nessa semana e ela disse que tinha usado uma das ferramentas que eu dei e tinha adorado! E ela descobriu uma outra e veio me contar... mandou foto... E eu disse: “já quero!” E foi numa conversa de WhatsApp. Eu acho que há uma identificação. Entendeu?

L: Uhum... Você usou a palavra identificação... o que você quis dizer com ela?

B: Na verdade, eu acho que é encontrar em outra pessoa algo que faça parte de você. Falando de mente, né?! Nada físico... essa troca, identificação é algum conhecimento, experiência pelo fato de a gente falar a mesma língua... ser professor bilíngue... acaba que as estratégias são muito parecidas, as ferramentas e simplesmente a gente vai conversando, vai fluindo. Não é nada pré-estabelecido.

L: Então, vou te perguntar uma coisa. O que você acha que une os professores bilíngues?

B: Além da língua?! (risos) Assim, acho que a língua é um fator muito importante. Por causa dela a gente se conheceu. É o princípio. A gente começou por causa do trabalho e o trabalho aconteceu por causa da língua inglesa. A identificação já acontece aí. Mas as experiências são importantes também (+) como viajar para outros lugares. Então, a língua é o princípio, mas ela também mantém...

L: Ela mantém?!

B: O vínculo! Igual naquele momento que eu mencionei de fofoca não é uma coisa da escola. A gente tá lá e caba falando entre nós e em inglês. Falamos sobre pessoas, músicas e etc. A gente fala pelo celular em inglês e pede opiniões em inglês também.

L: Ah, que legal ter esse tipo de relação! Por fim, como você avalia todos esses encontros com os professores?

B: Os encontros de formação têm muitas coisas a agregar, os encontros semanais são para resolver coisas da escola. Sempre dá pra tirar alguma coisa dali. Os encontros entre só os professores deveriam acontecer mais (risos). Mas é a escola que acaba permitindo todos esses encontros.

L: Muito legal, P! Muito obrigado!

B: Valeu!

## ENTREVISTA CAROL

L: Oi, Carol! Tudo bem?!

C: Tudo bem!

L: Bom, então vamos começar o bate-papo com a terceira participante desta pesquisa. No seu questionário, você disse que você considera o sujeito bilíngue como todo falante que consegue se comunicar independentemente do seu grau de proficiência. Você poderia falar mais um pouco sobre isso?

C: É.... Bom, porque assim (+) porque a proficiência tem *steps*. Por exemplo, tirando por mim... quando eu comecei a faculdade de Letras, eu conseguia cumprimentar as pessoas, conseguia entender o que as pessoas falavam e responder algumas coisas básicas, né?! Aí, eu voltei a estudar... daí eu já conseguia manter diálogos mais (+) um pouco mais complexos... assim (pensativa) (+) nem tanto, só que mais complexos, mais longos.... Não precisava pensar tanto. Hoje, eu já consigo me comunicar MUITO melhor do que eu conseguia no começo da graduação. Assim é a proficiência do tipo.... “Ai, meu Deus! O que ele tá perguntando? Preciso responder...”

L: Isso é bastante interessante! Então, e sobre você?

C: Hoje, eu me considero.

L: Como é essa questão de ser bilíngue?

C: Lá, eu não me considerava bilíngue porque era muito básico do básico. (risos) Hoje, não. Eu já consigo me expressar por gírias.... Algumas, né?! Expressões... então, antes não. Era tudo muito.... É porque eu não tinha cultura, né.... Porque hoje eu já tenho esse conhecimento.

L: Hummmm. Entendi! Você coloca a questão da cultura...

C: É importante também! De cultura... eu só sabia dos EUA o que era 4 de julho. (risos) Muitas outras coisas... língua era pouco também. Era o básico. Do tipo... *My name is L\*\*\** e essas coisinhas assim.... Se eu precisar ir para os EUA, eu não morro de fome porque eu vou falar *chicken*... eu vou falar *rice, milk*.

L: Então, vocabulário você tinha, né?!

C: Sim! Aham. (pensativa) Tem uma caminhada de estudo bem grande desde da época da faculdade. Bem puxado! (risos) Como eu disse, hoje, eu conheço um pouco mais da cultura.

L: O que você aprendeu mais sobre cultura?

C: Ah! Sobre como eles pensam, a visão de mundo deles. Como é a educação, economia, saúde nos Estado Unidos e também como eles enxergam o Brasil. É! Isso! Perceber como os americanos veem os brasileiros.



L: Entendi! Me então conta como você se tornou professora de uma escola bilíngue.

C: Na verdade, eu ainda estou em processo de me tornar uma professora bilíngue. Ontem, no meu planejamento, eu tava conversando com outro professor e falei: “P\*\*\*, você já está me contaminando!” (risos) Porque estou começando a ter ideias que antes eu não tinha. Que ele tem uma criatividade gigante. Eu começo a ver coisas que eu não via antes. Se eu fosse ensinar, eu ia me ater ao vocabulário. Ensinar a língua pela língua. Hoje, eu já consigo algo mais interdisciplinaridade. Não é só a língua pela língua. Porque quando eu comecei, eu me sentia totalmente insegura por causa das línguas mesmo. Eu acho que tenho qualidades de professora que podem ser aplicadas em qualquer disciplina... mas a língua sempre foi meu maior desafio... na verdade, ainda é. Hoje (+) estou mais segura. Assim, quando estou falando com os alunos, eu me sinto mais segura com meu inglês, mas quando falo com coordenador ou professores (+) daí eu me sinto mais apreensiva. (risos) Assim... é um.... (pensativa) desafio positivo... são questões pessoais, emocionais que me fazem sentir assim... Eu acho que eu... se for pra conversar, eu vou ser bem entendida, mas não consigo me sentir tranquila em relação a isso.

L: Mais à vontade?

C: Isso!

L: Ainda falando sobre isso, O que você acha que tem contribuído mais para você se sentir bilíngue?

C: Eu acho assim... Todas as... Como eu posso dizer? Tudo que é proposto para que eu trabalhe com as crianças me faz ir atrás... pesquisar... procurar pessoas que tenham mais vivência no que tá sendo proposto. Então, eu acho que é isso. É o conhecimento. É tentar viver por mais que eu não esteja lá, mas é tentar ver como os olhos deles. O que eles passam, fazem...

L: Quem são eles?

C: As pessoas da outra cultura [no caso, a estadunidense]. A própria educação bilíngue pede isso, essa cultura. Você precisa propiciar um ambiente que o aluno se sinta na cultura. A própria educação bilíngue faz isso. Porque... é difícil explicar.... (+)(+)(+) na escola, a gente fala as duas línguas e a cultura tá aí.

L: Legal! Então, o lugar que você fala inglês é no trabalho?

C: Sim! É SÓ no trabalho com as outras pessoas.

L: Entendi! Quem são essas pessoas?

C: No meu caso, as professoras da educação infantil. Primeiro que a gente só conversa em inglês entre nós. Quando a gente vai conversar com alguém da escola que não seja do núcleo bilíngue, aí a gente fala o português. Então, eu acho que é essa mistura. Com os alunos a gente também fala em inglês. Acho que essas práticas são bem importantes.

L: Como é o relacionamento de você com as outras professoras?

C: Assim, é um relacionamento bom. A nossa troca é assim.... O meu é mais a experiência como professora e delas é mais a língua. Então, eu dou a experiência e elas o repertório linguístico. Daí a gente aproveita MUITO. Claro que as experiências delas são válidas pra mim... coisas que elas fazem servem para mim também.

L: O que você acha que une os professores bilíngues?

C: Acho que é o próprio desafio da educação bilíngue. É... eu acho. Porque é recente, né.

L: Como suas ideias são compartilhadas no grupo?

C: Ah, alguma coisa que eu fiz foi usada como exemplo pra mostrar... “Olha! Isso é legal, é interessante!”.

L: Pode me dizer algo que você fez de legal ou interessante que foi mostrado para os outros?

C: Sim! Uma vez, para explicar os cômodos da sala e seus objetos, eu trouxe a planta de uma casa, daí eu consegui abordar questões de área como os números e formas geométricas. E sempre digo que consegui fazer isso porque tive a ajuda dos outros professores de exatas. Se fosse antes, eu explicaria somente o vocabulário.

L: Nossa! Que bacana, Leive! Como você avalia os encontros com os outros professores?

C: Para mim, são bem produtivos. Eu observo muito o que os outros fazem e falam... eu sou muito (+) (+) às vezes (+) (+) eu falo muito, as vezes eu escuto muito. Tem uma troca muito legal de experiências como metodologias... porque, às vezes, você está... aí... igual essa semana... eu recebi algumas observações de algumas coisas que não deram certo em sala de aula. Aí eu conversei com as meninas e perguntei se estava tudo certo com elas... acho que tem um pouco essa troca de procurar saber sobre os problemas...

L: Uhum...

C: Não sei se uma troca emocional seria a palavra... a expressão correta pra usar... Não sei o que que é... um compartilhamento de sentimentos, de pensamentos... algo nesse sentido.

L: Entendi! Bacana, LE! Obrigado!

C: De nada!!!