

**Vivian Campagnoli Bergantini  
Savioli**



Universidade Estadual de Londrina  
[viviansavioli@gmail.com](mailto:viviansavioli@gmail.com)

**Michele Salles El Kadri**



Universidade Estadual de Londrina  
[misalles@uel.br](mailto:misalles@uel.br)

**Submetido em:** 12/01/2023

**Aceito em:** 12/04/2023

**Publicado em:** 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14878](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14878)

# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE CONTEXTOS BI/MULTILÍNGUES: *AFFORDANCES* PERCEBIDAS

## RESUMO

A formação de professores para educação bi/multilíngue apresenta grandes desafios. Amparadas pelo referencial de *affordances* (VAN LIER, 2004), apontamos os propiciamentos percebidos pelos participantes de uma formação de professores acerca de seu desenvolvimento profissional, confirmando a relevância de formações específicas para a área.

**Palavras-chave:** Educação bi/multilíngue. Formação de professores. Desenvolvimento profissional. *Affordances*.

## PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHER EDUCATION PROGRAM IN BI/MULTILINGUAL CONTEXTS: PERCEIVED *AFFORDANCES*

## ABSTRACT

Teacher education for bi/multilingual education presents major challenges. Supported by the affordances referential (VAN LIER, 2004), we point out the propitiations perceived by the participants of a teacher education course about their professional development, confirming the relevance of specific professional teaching programs in the area.

**Keywords:** Bi/Multilingual education. Teacher education. Professional Development. *Affordances*.

## DESARROLLO PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN CONTINUA PARA PROFESORES EN CONTEXTOS BI/MULTILINGÜES: *AFFORDANCES* PERCIBIDOS

## RESUMEN

La formación de docentes para la educación bi/multilingüe presenta grandes desafíos. Apoyados en el referencial de *affordances* (VAN LIER, 2004), apuntamos las propiciaciones percibidas por los participantes de una formación docente sobre su desarrollo profesional, confirmando la relevancia de formaciones específicas para el área.

**Palabras Clave:** Educación bi/multilingüe. Formación de docentes. Desarrollo profesional. *Affordances*.



## 1 INTRODUÇÃO

A educação bi/multilíngue de línguas de prestígio, um dos contextos educacionais bilíngues (como a educação para comunidade surda, imigrantes, indígena e de regiões de fronteira), tem experienciado um grande destaque no âmbito da educação básica, devido ao crescente número de escolas que se autodenominam bilíngues nos últimos anos (MEGALE, 2019). Esta demanda é resultado do interesse de famílias por uma educação regular de qualidade aliada ao ensino eficaz de língua inglesa, principalmente na esfera privada de ensino (MARCELINO, 2009).

Por ser uma área relativamente recente (MEGALE, 2019), a educação bi/multilíngue ainda não possui uma legislação federal vigente que a regule e a ausência de uma normativa acarreta impactos em vários setores, principalmente na formação docente. A formação de professores para contextos de educação bi/multilíngue tem, geralmente, ficado a cargo das formações continuadas, reuniões e orientações pedagógicas das próprias escolas de atuação (FÁVARO, 2009), visto que os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Letras não abrangem os aspectos teórico-práticos específicos da educação bi/multilíngue.

No entanto, em julho de 2020, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), o Parecer 2/2020, que ainda aguarda homologação do MEC. O documento traz novidades em relação à temática, reconhecendo a importância do investimento na formação de professores, tanto para aqueles que já atuam ou ainda aqueles que almejam atuar na educação bi/multilíngue. Uma das determinações é que para os professores em exercício ou que já deram início à formação acadêmica, o parecer orienta para a certificação em curso de extensão ou em pós-graduação *latu sensu* ou mestrado/doutorado na área.

Em virtude de uma proposta de formação de professores para uma escola bilíngue, que aconteceria presencialmente mas que, devido à pandemia do Covid-19, precisou ser reestruturada para acontecer em ambiente remoto, e as recém aprovadas Diretrizes, surgiu a iniciativa de elaborar uma formação docente que atendesse às exigências da nova normativa: o curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, realizado via Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina no primeiro semestre de 2021. Neste ambiente de aprendizagem, que contou com 178 participantes de vários estados brasileiros, foi realizada uma pesquisa para investigar as *affordances* percebidas (VAN LIER, 2000; 2004) dos participantes acerca do curso

proposto, com o intuito de elucidar o impacto de uma formação específica para contexto bilíngue no desenvolvimento profissional de seus participantes.

Para tanto, neste artigo, primeiro, discutimos sobre a formação docente em contextos de educação bi/multilíngue e suas novas exigências mediante o Parecer 2/2020; em seguida, nos aprofundamos no referencial teórico de *affordances* a partir de Van Lier (2000; 2004) e El Kadri (2018), apresentamos brevemente o curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, e então analisamos as respostas dos participantes da formação a fim de verificar, através das *affordances* percebidas por eles, se ela possibilitou desenvolvimento profissional. Finalizamos nosso texto, apontando como formações de professores específicas para contextos bi/multilíngues tem o potencial de promover o desenvolvimento de seus participantes.

## 2 FORMAÇÃO BI/MULTILÍNGUE

A formação de professores de contextos de educação bi/multilíngue, até então marcada pela falta de normativas federais e a escassez de pesquisas na área (MEGALE 2020), tem, geralmente, ficado a cargo das formações continuadas, reuniões e orientações pedagógicas das próprias escolas de atuação (FÁVARO, 2009; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022), visto que os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Letras não abrangem os aspectos teórico-práticos específicos da educação bi/multilíngue.

O recém aprovado Parecer 2/2020, traz desafios para profissionais que atuam na área ou que iniciaram sua trajetória acadêmica e promete mudanças nos próprios cursos de Licenciatura para que esses já abarquem o contexto de educação bi/multilíngue. A graduação determinada para professores que já atuam na área ou já iniciaram sua formação inicial é Letras ou Pedagogia na Educação Infantil e Anos Iniciais e a graduação em Letras ou demais Licenciaturas específicas para os Anos Finais e Ensino Médio.

Para professores que já atuam na educação bi/multilíngue ou que já iniciaram sua formação inicial, uma das exigências do documento é a certificação em curso de extensão de, no mínimo, 120 horas de formação complementar em educação bilíngue ou pós-graduação lato sensu; mestrado ou doutorado na área. Não há dúvidas de que este é, de fato, um avanço para a educação bi/multilíngue no Brasil pois é o reconhecimento da importância do professor se aprofundar nos conceitos, princípios e práticas que são pertinentes ao contexto bi/multilíngue. No entanto, a falta de diretrizes mais específicas sobre esse curso de extensão pode gerar cursos acrícos pautados na ótica neoliberal.

Nosso posicionamento é de que cursos de extensão de formação em professores em serviço precisam ressignificar concepções e práticas relacionadas à educação bi/multilíngue e não reforçar o status quo excludente desse contexto.

Um aspecto preocupante das Diretrizes é que o documento não menciona a formação dos professores que atuam com a língua de nascimento, pois, segundo Megale (2021), independente da língua de atuação, todos os profissionais envolvidos na escola precisam dominar os processos envolvidos na educação bi/multilíngue.

Como a pesquisa acerca da formação docente para a educação bi/multilíngue é insipiente, nos ancoramos em alguns pesquisadores que investigam, de forma mais generalizada, a formação de professores. Nos filiamos à perspectiva de Tardif (2012) sobre a importância de formações docentes levarem em consideração os saberes que envolvem a docência, a saber: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Para o autor, a prática educativa engloba o resultado do uso complexo e integrado dos saberes docentes, desenvolvendo, nele, uma competência prática. Nesse viés, o professor é um profissional prático reflexivo, ou seja, um sujeito capaz de “racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.” (TARDIF, 2012, p. 223). Sendo assim, o autor defende que para se tornar um profissional prático-reflexivo, é essencial que as formações de professores contemplem os conhecimentos teóricos e práticos visto que não se dissocia teoria de prática, pois aquela só é concebida a partir das ações de quem as desenvolve.

Também nos alinhamos à perspectiva que entende o propósito de cursos formativos como sendo o de “oferecer processos formativos e de intervenção efetivos que visem a transformação das práticas educativas dos professores” (GERMANOS, 2018, p.702), ou seja, formações que extrapolem a aprendizagem de conceitos e metodologias com um caráter incremental, cumulativo em que se nota crescimento apenas quantitativo. Almeja-se que a formação de professores vise o desenvolvimento que, segundo Germanos (2018), é marcado pelo crescimento qualitativo que compreende uma mudança descontínua e revolucionária, alterando o estado de consciência do professor sobre sua prática.

### 3 AFFORDANCES

A partir da perspectiva da Psicologia Ecológica, Gibson (1986) propõe o termo “*affordance*” para representar a relação do organismo com o ambiente ecológico em que habita. A nomenclatura é proveniente do verbo inglês *to afford* que significa “produzir, fornecer, dar, causar, proporcionar, conferir, oferecer, propiciar, ter os meios ou recursos para” (PAIVA, 2010, p. 2). Para Gibson (1986, p. 127, tradução nossa) “[...] as *affordances* do ambiente são o que ele propicia aos animais, o que ele provê ou fornece, seja para o bem ou para o mal”.

O conceito de *affordance* foi transposto para a área de ensino de línguas por Van Lier (2000; 2004) que aponta a abordagem ecológica como uma possibilidade para conduzir pesquisas em educação. Apesar do autor focar na aprendizagem de línguas, argumenta que esta também pode ser utilizada em outros assuntos, pois a linguagem extrapola e permeia as demais áreas do conhecimento.

El Kadri (2018) investiga os principais pesquisadores que têm utilizado o referencial de *affordances* a partir de Van Lier (2000, 2004) e através de uma síntese das conceitualizações desses trabalhos, propõe que: “*affordances* são oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados.” (EL KADRI, 2018, p. 32). O autor ressalta que, para Van Lier (2004a), o conceito de *affordance* está relacionado ao agente (organismo) e ao ambiente. Para ele, o ambiente inclui todo tipo de *affordances* físicas, sociais e simbólicas que fornece base para a atividade (VAN LIER, 2004, p. 4-5) e *affordance* se refere ao que está disponível nesse ambiente para a pessoa fazer algo com ela. Segundo o autor, “algumas coisas/ferramentas sinalizam sua relevância direta e claramente para uma pessoa em uma situação particular”, mas as *affordances* “são detectadas, escolhidas e agem como parte da compreensão pessoal da pessoa, ou estão ligadas com, no seu ambiente” (VAN LIER, 2004, p. 91, 89).

Para Van Lier (2004), ação, percepção e interpretação, em um ciclo contínuo inter-relacionado, são pré-condições para que *affordances* possam emergir. Assim como apontado por El Kadri (2018), isso significa que a relevância e a construção de sentidos emergem em uma terceira dimensão, como resultado da interação entre percepção/atividade (por meio da *affordance*) e as relações entre agente/ambiente.

Nesta pesquisa, assim como em outros trabalhos na área da Linguística Aplicada que têm utilizado esse referencial para identificar as oportunidades de ação encontradas em ambientes de aprendizagem (El Kadri, 2018), o conceito de *affordance* está na relação entre o participante (agente/organismo) imerso nas atividades síncronas e assíncronas do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” (atividade) pela plataforma Zoom e Google Classroom (ambiente). Os participantes percebem as *affordances* através de suas ações, interpretações e percepções no ambiente, ou seja, nos encontros síncronos do Zoom e ao realizar as propostas no Google Classroom.

Conseguimos investigar as *affordances* percebidas do curso pelos participantes através das perguntas “O que você aprendeu neste curso?” e “O que o curso te possibilitou em termos de desenvolvimento profissional?” presentes no questionário final da formação. Como o conceito de *affordances* ainda abrange características outras, como “demandas e exigências, oportunidades e limitações, rejeições e atrações, habilidades e restrições” (van LIER, 2000, p. 257), procuramos elencar as limitações desta formação, possibilitada pela pergunta “Quais foram as limitações do curso (ou seja, algo que você acha que faltou, ou que poderia ser aprimorado)?”, também presente no questionário final.

Com o levantamento das *affordances* e limitações percebidas do curso proposto, pudemos identificar os propiciamentos e as limitações de tal proposta e refletir como esta experiência pode servir de base para o aprimoramento deste próprio curso de extensão, para futuras formações de professores, para a ressignificação dos cursos de Letras e/ou Pedagogia como também para a criação de uma nova graduação para formar professores para atuarem em contextos de educação bi/multilíngue.

#### **4 O CURSO “FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE”**

O curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” surgiu de uma proposta de formação presencial de professores de uma escola bilíngue, no entanto, devido a continuidade da pandemia do Covid-19 em 2021, que manteve a limitação dos contextos presenciais de ensino, foi reconfigurada para formato remoto que permitiu a expansão do curso para outras localidades, como também contar com a participação de professores pesquisadores na área do Brasil e do exterior.

O design, a proposição e efetivação da formação foram realizados pelas autoras do texto. O curso foi ofertado pela FAUEL, a Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina. Devido à aprovação do Parecer 02/2020, optamos

por desenhar o curso de acordo com as exigências do mesmo. Todavia, como a normativa não estabeleceu nenhum critério além da carga horária para a formação complementar, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos, elencamos nossos próprios critérios na escolha dos profissionais convidados e das temáticas abordadas. Almejamos criar uma formação que incorporasse as pesquisas mais recentes na área com o intuito de expandir conceitos e práticas a fim de promover desenvolvimento (VYGOTSKIJ, 2005; GERMANOS, 2018) nos participantes, ampliando suas perspectivas para além de ideologias e visões já reproduzidas nesses contextos.

O curso teve uma carga horária total de 120 horas, composta por 60 horas síncronas e 60 horas assíncronas. Os 24 encontros síncronos aconteceram todas as quintas-feiras das 19h às 21h30, no horário de Brasília, iniciando no dia 25 de fevereiro de 2021 e terminando no dia 12 de agosto de 2021. Escolhemos a plataforma Zoom para os encontros presenciais e as propostas assíncronas foram organizadas no Google Sala de Aula. As aulas síncronas foram ministradas majoritariamente em Língua Portuguesa, ficando a cargo do professor palestrante escolher a língua de instrução. O certificado da formação foi emitido mediante 70% da execução das propostas assíncronas e pagamento total da formação.

Em virtude da educação bi/multilíngue englobar conhecimentos bastante específicos, optamos por convidar algumas das principais referências brasileiras na área e duas de cenários internacionais para participar como professores palestrantes, visto que, nosso intuito foi trazer o conhecimento historicamente produzido por pesquisadores da área e oferecer o que havia de mais recente neste contexto.

## 5 AS AFFORDANCES PERCEBIDAS

Muitas das respostas dos participantes das perguntas “O que você aprendeu neste curso?” e “O que o curso te possibilitou em termos de desenvolvimento profissional?”, presentes no questionário final da formação, apontam para um salto descontínuo na forma de pensar e agir na profissão, ou seja, “mudanças que culminam na formação de uma nova consciência do professor” (GERMANOS, 2018, p. 709). Esse caráter revolucionário (GERMANOS, 2018) de muitos dos relatos deu origem à categoria “*affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional” que compreendem as seguintes subcategorias: Dar continuidade nos estudos; Colocar em prática; Certificar; Qualificar-se; Construir uma base teoricamente informada; Refletir; Tornar-se consciente;

Tornar-se crítico; Transformar a ação pedagógica; Transformar o local de trabalho; Mudar percepções e crenças; Forjar novas identidades; Impactar a carreira profissional; Expandir.

Apresentamos, por questões de espaço, apenas fragmentos de cinco excertos representativos que compõem a *affordance* em questão e salientamos que mantivemos os excertos em seu estado original, ou seja, aspectos ortográficos e gramaticais não foram alterados.

## 5.1 Dar continuidade nos estudos

Uma das *affordances* percebidas por parte dos participantes teve ligação com o interesse, a necessidade e a motivação para continuar estudando sobre a educação bi/multilíngue. As respostas a seguir são representativas dessa categoria.

“Os professores nos instigaram a pesquisar mais ainda.”

“Com essas novas informações vou dar continuidade aos estudos.”

“[...] me fez perceber o quanto preciso estudar.”

“[...] me deu muita vontade de continuar estudando.”

“Aprendi, principalmente, que não posso parar de estudar, de querer aprender mais e de que tenho muito coisa pra descobrir sobre o bilinguismo.”

A formação possibilitou, através de diferentes reações dos participantes, vislumbrar a continuidade dos estudos na área. Os verbos e expressões “instigar”, “dar continuidade”, “ajudar a escolher”, “interessar-se”, “fazer perceber a necessidade de estudar”, “escolher/decidir os próximos passos”, “dar vontade de continuar estudando”, “querer aprender mais”, “precisar ler mais” e “buscar outras fontes para se aprofundar mais” marcam esses propiciamentos. Os verbos escolhidos demonstram que a *affordance* percebida está relacionada à aspectos motivacionais para dar continuidade aos estudos (ARCHER, 1997).

Contudo, não há como negar que um curso de extensão de 120 horas proporciona um volume infinitamente menor de trabalho/estudo quando o comparamos com um curso de Licenciatura que deve conter no mínimo 3.200 horas. Assim, temos a consciência que a presente formação complementar em educação bi/multilíngue propicia o aprendizado de muitos dos conhecimentos da área, como verificado nas *affordances* percebidas acerca da aprendizagem, mas não de forma como seria possível em um curso de graduação.

## 5.2 Colocar em prática

Participantes indicam *affordances* de desenvolvimento profissional relacionados ao uso dos aspectos práticos aprendidos na formação, como podemos verificar abaixo.

“[...] já coloquei em práticas alguns coisas que aprendi no curso, por exemplo os 6C, sempre volto na tabelinha antes de pensar em alguma atividade extra do material proposto.”

“[...] colocar em prática várias técnicas e ideias vinda do curso.”

“[...] muitas coisas eu apliquei em sala de aula.”

“[...] pude experimentar varias dessas prática como testes em minhas aulas”

“[...] consegui aplicar conhecimentos adquiridos em nossas aulas na minha sala de aula.”

Aprender sobre metodologias não é sinônimo de conseguir utilizar esses conhecimentos em sala de aula. Os participantes acima percebem que o curso propiciou alterar o fazer pedagógico ao conseguirem colocar em prática aspectos discutidos e apresentados na formação. Além dos quatro participantes que usam a expressão “colocar em prática”, os verbos “adotar”, “utilizar”, “aplicar”, “adaptar”, “experimentar” e “ajudar a elaborar”, utilizados em alguns excertos, manifestam esse mesmo sentido.

Assim, é importante que a “*affordance* colocar em prática” esteja associada às demais *affordances* de desenvolvimento profissional percebidas pelos participantes para que nos afastemos de propiciamentos associados a uma visão reducionista de docência em que o professor é um simples aplicador de métodos e técnicas (TARDIF, 2012). Por isso, procuramos não replicar modelos de formação que apresentam métodos ou “receitas prontas” para que o professor as aplique em sala de aula. Nos encontros em que abordamos os aspectos práticos da educação bi/multilíngue, buscamos dialogar sobre os princípios de metodologias e abordagens e exemplificá-las com algumas experiências de outros professores para que a partir disso, os participantes pudessem não simplesmente aplicá-las, mas utilizar dos princípios e exemplos para (re)construir sua própria prática.

## 5.3 Certificar

Dentro de uma visão mais burocrática e legalista, alguns participantes apontam a certificação como um propiciamento do curso, como mostram as respostas abaixo.

“A adequação as novas normas para a ed. bilíngue.”

“[...] a busca pela certificação é recompensadora.”

“[...] esse curso vai me ajudar muito no futuro, pois ter ele no meu currículo irá agregar obviamente”

“[...] melhorar meu currículo, pois já atuo na área.”

“A certificação da educação bilíngue em somatória com meu jovem FCE me proporciona portas abertas na atuação em várias escolas”

A *affordance* certificar, percebida por alguns participantes, está muito atrelada às novas exigências do Parecer 2/2020 para a formação dos professores: graduação (Pedagogia/Letras/Licenciaturas), certificação de proficiência nível B2 e certificação em formação complementar em educação bilíngue. Estar devidamente certificado significa estar apto para exercer a função de professor bilíngue em escolas bilíngues, perante os órgãos competentes. Alguns participantes apontam a certificação como um diferencial no currículo que conseqüentemente impacta as oportunidades de emprego, como em: “ter ele [certificado do curso] no meu currículo irá agregar obviamente”, “melhorar meu currículo”, “A certificação da educação bilíngue em somatória com meu jovem FCE me proporciona portas abertas na atuação em várias escolas”. Estruturamos o curso de extensão de forma a também atender às demandas da nova normativa e fornecer uma das certificações necessárias para a atuação em escolas bilíngues quando as Diretrizes forem homologadas pelo MEC.

#### 5.4 Qualificar-se

A menção a *affordance* percebida qualificar foi bastante expressiva nas respostas dos participantes. Os excertos a seguir são representativos desta categoria.

“Pra mim foi uma baita atualização tanto na minha teoria quanto prática profissional. [...] consegui me atualizar com as novidades educacionais do contexto bilíngue”

“Este curso possibilitou que eu seja uma profissional atualizada no ensino bilíngue no local que eu trabalho “

“Acredito que me fez uma profissional da educação mais capacitada

“o meu conhecimento estava 'desatualizado'. Então, a formação foi essencial para que eu voltasse ao jogo e foi a melhor coisa que aconteceu!”

“A lacuna que eu sentia existir ao final da minha graduação foi preenchida com uma avalanche de informação preciosa e útil que será esmiuçada com o tempo.”

Define-se “qualificar” como “preparar alguém ou preparar-se para realizar determinada tarefa ou exercer uma função; capacitar; habilitar” (QUALIFICAR, 2022). Os relatos dos participantes acima demonstram que o curso possibilitou que eles se sentissem preparados para exercer a docência na educação bi/multilíngue, no sentido de aprimorar/incrementar sua formação nas especificidades da área. As ações “ter ganho significativo na formação”, “atualizar”, “capacitar”, “elevar o nível”, “melhorar a qualificação”, “preencher lacunas”, “aprimorar”, “aperfeiçoar” e “formar” foram usadas para expressar a *affordance* qualificar-se.

Esse propiciamento procura sanar parte das falhas na construção dos saberes da formação profissional para a educação bi/multilíngue que evidenciamos demasiadamente nos capítulos anteriores. A formação buscou evidenciar os assuntos essenciais para a área que, geralmente, não constam nos cursos de licenciatura (CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022). A observação “A lacuna que eu sentia existir ao final da minha graduação foi preenchida com uma avalanche de informação preciosa e útil que será esmiuçada com o tempo”, de um dos participantes, representa o sentimento de muitos dos participantes em relação à falta de formação específica para o contexto.

## 5.5 Construir uma base teoricamente informada

Uma parcela dos participantes percebe *affordances* relacionadas à construção de uma base teórica acerca de bilinguismo e educação bi/multilíngue.

“Embasamento para falar sobre educação bilíngue”

“[...] me deu base para argumentar, explicar.”

“[...] tendo maior propriedade para lidar com as famílias e seus questionamentos.”

“[...] além de fundamentação teórica/Embasamento para conversar com Pais”

“Possibilidade de conversar com maior propriedade sobre o tema, com segurança.”

A palavra “base” ou “embasamento” é usada por dez participantes para ilustrar como as questões teóricas abordadas na formação funcionaram como uma sustentação para suas práticas docentes. Como temos discutido, o professor bilíngue carece de uma formação inicial para atuar na área - que integre teoria e prática (FÁVARO, 2009; CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022), já que, geralmente o professor bilíngue tem aprendido a profissão quase que exclusivamente na prática, através das formações continuadas e esporádicas nas escolas que atuam, nas observações de pares mais experientes, ou nos feedbacks de coordenadores e diretores. Isso quer dizer que esses professores utilizam, mobilizam e produzem saberes de seu trabalho (TARDIF, 2012) que remetem a uma perspectiva teórica, mas que nem sempre estão conscientes das quais perspectivas teóricas remetem.

Na elaboração do curso, procuramos apresentar as principais vertentes teóricas sobre bilinguismo e educação bi/multilíngue e, principalmente, como elas se materializam na prática pedagógica para que os participantes pudessem ter recursos, ou como eles mesmo apontaram, uma “base” para “deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia.” (TARDIF, 2012, p. 286).

Alguns participantes explicitam como a *affordance* percebida “construir uma base teoricamente informada” os auxiliaram na compreensão sobre suas próprias práticas, bem como na ampliação de seu repertório para justificar, explicar e argumentar sobre ela, como podemos observar nos seguintes trechos: “justificar porque ensino de tal maneira”, “a base teórica que muitas vezes confirma algumas práticas que já fazemos por intuição”, “para argumentar, explicar”, “para apresentar aos meus clientes as respostas para as suas necessidades”, “Possibilidade de conversar com maior propriedade”, “maior propriedade para lidar com as famílias e seus questionamentos”, “discutir com embasamento sobre práticas do bilinguismo” e “Embasamento para conversar com Pais”.

Entendemos que essa *affordance* percebida é propulsora das demais *affordances* percebidas a seguir, pois mesmo que os participantes não tenham apontado a construção de uma base teoricamente informada em suas respostas, acreditamos que o movimento constante na formação de apresentar como as teorias e práticas na educação bi/multilíngue se apresentam e suas implicações, possibilitaram a percepção de outras *affordances* como: refletir, tornar-se consciente, tornar-se crítico, mudar perspectivas e crenças etc.

## 5.6 Refletir

Nesta categoria apresentamos, a seguir, as respostas que expressam a *affordance* refletir, percebida por uma pequena parcela de participantes.

“reflexão sobre a prática que eu vinha exercendo no contexto educacional.”

“[...] refleti sobre a colonização nas práticas de ensino.”

“Também foi possível realizar reflexões acerca do uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem e como utiliza-la como ferramenta para ajudar os alunos e atingir os objetivos de forma mais prática e pontual.”

“[...] reflexões sobre minha forma de 'ensinar'. Acredito que através dessas reflexões podemos nos tornar professores cada vez melhores.”

“O curso me permitiu refletir as práticas profissionais”

Os participantes percebem *affordance* acerca da reflexão sobre seu trabalho (expressos pelas palavras “refletir” e “pensar”), um dos primeiros passos para que a alteração do estado de consciência do professor aconteça, característica marcante do desenvolvimento, segundo Vygotskij (2005) e Germanos (2018). Racionalizar sua própria prática é uma das competências que, segundo Tardif (2012), compõe o prático-reflexivo, concepção de professor e formação profissional no qual o autor se filia.

Enquanto organizadoras da formação, é gratificante constatar que os encontros síncronos e atividades assíncronas proporcionaram oportunidades para que professores

possam racionalizar seu fazer pedagógico, ou seja, procurar pensar sobre sua prática de maneira coerente, relacionando-as com as discussões promovidas nas aulas.

## 5.7 Tornar-se consciente

Mesmo que em temáticas diferentes, os cinco exemplos de relatos abaixo demonstram que professores perceberam, em virtude da formação, estarem mais conscientes em relação à forma com que trabalham e o papel que exercem no contexto em que atuam.

“atuo de forma mais consciente “

“[...] sou mais consciente do que estou fazendo e por que.”

“Aprendi que sempre tive uma ideia colonial sobre quase tudo. “

“Tanta coisa! Para a minha prática pessoal o maior destaque vai para algumas falas e leituras ao longo do curso mostrando algumas ideias como: sobre como ensinar é um ato político, como educar crianças de elite é educar para a construção da empatia, do reconhecimento de seus privilégios e do conhecimento e respeito sobre o outro, sobre como podemos usar a língua para valorizar o que é nosso”

“Além disso, despertou em mim pensamentos sobre como ensinar é um ato político, das necessidades de educar com empatia, principalmente num contexto mais privilegiado, entre muitas outras coisas.”

O uso da expressão “tornar-se consciente” não assume que os participantes acima não gozavam de suas faculdades mentais, mas sim que agora se encontram cientes de alguns aspectos que não eram de seu conhecimento e seus possíveis desdobramentos em relação a sua profissão, ou seja, o curso propiciou o acesso a diversos tópicos que permitiram esses participantes examinar o que (não) fazem e saber os motivos pelos quais (não) o fazem. Por exemplo, quando a participante relata “atuo de forma mais consciente e segura com meus alunos na escola” podemos interpretar que, após a formação, a professora desenvolve a sua prática sabendo as razões pelas quais a realiza. Assim como a categoria “refletir”, o “tornar-se consciente” também remete à competência de um professor prático-reflexivo (TARDIF, 2012), profissional dotado de razão que mobiliza seus saberes por um enfoque argumentativo e deliberativo.

As temáticas presentes nesta categoria incluem tornar-se consciente sobre (i) os conhecimentos necessários para atuar em contextos bilíngues e quanto os domina, (ii) sua própria prática em sala de aula, (iii) as dificuldades e desafios que professores bilíngues enfrentam e como são similares aos seus, (iv) o pensamento colonial presente em sua vida e sua prática, (v) ação docente como um ato político, (vi) importância de

educar para a construção da empatia, principalmente em contextos privilegiados economicamente.

Os tópicos iv, v e vi estão intimamente ligados às *affordances* de aprendizagem acerca da decolonialidade e interculturalidade crítica, temáticas que desafiam o pensamento colonial e as estruturas hegemônicas de poder, ainda mais evidentes em contextos de uma classe economicamente dominante.

## 5.8 Tornar-se crítico

Desenvolver criticidade para questões ligadas à educação bi/multilíngue e sua própria atuação na área também foi percebida por alguns participantes como *affordance* da formação, como podemos observar a seguir.

“O curso me possibilitou ter um olhar mais crítico sobre a minha prática”  
“pensar de forma crítica o currículo e programa que a escola propõe...”  
“[...] a criticidade [...] Acredito que sou mais crítica com o meu planejamento. Agora, no momento de desenvolvê-lo, eu levo em consideração diversos fatores que passavam despercebidos antes.”

Questionar racionalmente seu próprio ponto de vista, suas ações e dos outros é crucial para desenvolver o pensamento crítico. Já este é essencial para tomadas de decisão mais assertivas e conscientes. Os participantes acima apontam que a formação propiciou que desenvolvessem um olhar crítico acerca de sua prática, do currículo e programas de escolas bilíngues, bem como de seu próprio planejamento.

Tornar-se crítico, tanto quanto o “refletir” e “tornar-se consciente”, está inerente ao processo de construção do professor como um prático-reflexivo que para Tardif (2012, p. 290) é aquele que “pratica um julgamento pedagógico de alto nível por ele elaborado durante toda a sua carreira profissional”. No decorrer do curso, trouxemos professores palestrantes de diferentes áreas de atuação, campos de pesquisa e linhas de pensamento, justamente para que tivéssemos acesso aos múltiplos olhares em relação à educação bi/multilíngue, com a intenção de conhecer as diversas lentes, refletir sobre as mesmas e questioná-las. E a partir desse movimento, possibilitar que os participantes (e organizadoras) aprimorassem seu pensamento crítico sobre os discursos que circulam em contextos de educação bi/multilíngue, seu próprio contexto, suas práticas etc. Vale ressaltar que nas interações entre professores e participantes percebemos alguns pontos de resistência nesse exercício constante que fizemos na formação de buscar compreender a perspectiva de cada palestrante e seu lugar de fala na educação

bi/multilíngue. No entanto, seguimos nas edições seguintes ampliando as discussões acerca desses pontos de vista divergentes, afinal, acreditamos que essas “contradições” são molas propulsoras para o desenvolvimento (ENGESTRÖM, 1999).

## 5.9 Transformar a ação pedagógica

Os excertos abaixo são representativos de *affordance* acerca do desenvolvimento profissional em que os participantes percebem impactos em sua própria prática pedagógica.

“Melhorar minha prática em sala através de novos conhecimentos e observação de diferentes realidades escolares.”

“Aprimorar minha didática, além de melhorar meu currículo, pois já atuo na área.”

“Aprendi muito em como enriquecer minha prática em sala de aula.”

“Eu não consigo expressar tudo que aprendi aqui, mas certamente muitos aspectos das minhas aulas melhoraram a partir de toda a experiência e conhecimento que foi compartilhado aqui.”

“[...] pude experimentar varias dessas prática como testes em minhas aulas, e pude colher bons frutos!”

Dentre os 25 relatos desta categoria, 13 contêm a palavra “melhorar”, 3 a palavra “aprimorar” e 1 a palavra “enriquecer”, aqui vistos como sinônimos de uma mudança para um estado melhor que, de acordo com o conteúdo das respostas, os associamos à prática docente. A *affordance* percebida “transformar a ação pedagógica” pode ser traduzida pela percepção desses participantes de que a formação teve influência na mudança em suas práticas, elevando a qualidade de sua atuação enquanto profissional da educação bi/multilíngue. De acordo com Germanos (2018), essas novas experiências que geraram mudança (segundo a percepção dos próprios participantes) têm um caráter qualitativo, característica marcante do desenvolvimento para Vygotskij (2005).

Destaca-se que para Tardif (2012) as formações profissionais devem assumir o compromisso de criar espaço para o desenvolvimento da prática profissional do professor, transpondo as questões técnicas, mas sim englobando “objetivos mais amplos de compreensão, de mudança e até de emancipação” (TARDIF, 2012, p. 293). Assim, acreditamos na importância da *affordance* percebida acerca da transformação da ação pedagógica do curso de extensão, principalmente quando aliada às demais *affordances* que remetem essa emancipação do fazer pedagógico pertencente ao professor prático-reflexivo, tais como: “refletir”, “tornar-se consciente” e “tornar-se crítico”.

## 5.10 Transformar o local de trabalho

As respostas de alguns participantes apontam para uma transformação que extrapola o próprio participante e sua prática, indo em direção a *affordance* percebida acerca de impactos nos locais de trabalho dos mesmos.

“A diretora da instituição onde trabalho pediu para que eu e minha colega compartilhe com ela o que aprendemos, principalmente as diretrizes do PARECER.”

“Eu consegui organizar o nosso currículo para 2022 e a nossa transição de aula extra no contraturno para escola bilíngue.”

“O curso me deu informação e capacitação para conversar com a diretora da escola e pedir por mudanças que eu já havia pedido antes, mas não me levaram a sério. Eu apresentei dados e leituras que a fez abrir os olhos e buscar esta mudança. Não será fácil, mas vai valer à pena!”

“Adequar o ensino de inglês na instituição em que trabalho,”

Três relatos indicam que o curso possibilitou que participantes promovessem troca de experiências em seu local de trabalho (compartilhando conhecimentos e experiências da formação), aspecto marcante e constitutivo da construção dos saberes experienciais, pois, para Tardif (2012), as relações entre pares propiciam a objetivação dos saberes da experiência que têm parte sua origem “nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira” (TARDIF, 2012, p. 52).

As demais respostas apontam para mudanças palpáveis nas escolas, principalmente no que tange o modelo de educação bi/multilíngue ofertado e a escolha dos materiais didáticos. Esses participantes percebem que a formação lhes deu recursos para mobilizar outros agentes educacionais, como coordenação e direção, a fim de ressignificar elementos-chave de uma instituição, como currículo e material didático.

As percepções desses participantes confirmam que o acesso a espaços formais de construção de conhecimento sobre esse contexto educacional, como uma formação continuada, é capaz de propiciar transformações nas instituições de ensino de forma a se aproximarem cada vez mais aos princípios de uma educação bi/multilíngue crítica e teoricamente embasada.

## 5.11 Mudar percepções e crenças

A educação bi/multilíngue é permeada por mitos e crenças que muitas vezes remetem a perspectivas de quase um século atrás. Nas respostas dos participantes acerca dos propiciamentos do curso pudemos identificar um volume significativo de

menções a mudança de crenças e percepções. Os excertos abaixo são representativos dessa *affordance* percebida.

“Muitas quebras de paradigmas acontecerem no decorrer desse curso.”

“Os encontros me ajudaram a pensar um pouco “fora da caixa”, acredito que eu estava em uma zona de conforto muito grande e os temas abordados nas aulas causaram um certo desconforto que de certa forma me impulsionaram em direção à mudança na minha prática.”

“Fui confrontada com muitas das minhas crenças e, muitas vezes, como novata que sou, fui confrontada a refletir sobre o que eu acreditava e então comparar com o que estava sendo mostrado. Que jornada! “

“O que foi mais significativo para mim foi rever os preconceitos que tinha, achava que o contexto bilíngue era extremamente elitista e que só se preocupava em ensinar o idioma.”

“Aprendi [...] muitas outras coisas que no início da minha carreira há 20 anos atrás não eram bem vistas e que não podíamos fazer durante as aulas.”

A categoria “Mudar percepções e crenças”, dentro das *affordances* percebidas de desenvolvimento profissional, foi representada pelo uso de algumas expressões que conotam uma modificação/ruptura de pensamento, tal como: “mudança/quebra de paradigma/visão”, “desconstrução de antigos conceitos”, “novas maneiras de enxergar”, “ver sob diferentes perspectivas”, “diferentes pontos de vista”, “vários vieses” “repensar”, “assimilar novas perspectivas”, “desconforto que impulsionou em direção à mudança”, “confronto de crenças”, “rever preconceitos”, “redefinição de conceitos e práticas”.

Tardif (2012), por exemplo, defende que a formação profissional deve de organizar como um continuum, partindo da formação inicial (praticamente inexistente na educação bi/multilíngue (CASTANHARO, 2020) e perpassando toda a carreira do professor, ou seja, “uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira e se perfaz no exercício contínuo da profissão” (TARDIF, 2012, p. 292). O trecho “muitas outras coisas que no início da minha carreira há 20 anos atrás não eram bem vistas e que não podíamos fazer durante as aulas” exemplifica a importância desse continuum na formação profissional, que possibilita o professor acessar periodicamente novos conhecimentos, conscientizar-se e tornar-se crítico de suas práticas, mudar percepções e crenças e desenvolver-se qualitativamente, transformando sua ação pedagógica.

Como na educação bi/multilíngue a formação inicial não é adequada às demandas da área, torna-se ainda mais relevante o engajamento de professores atuantes nas mais diversas esferas de formação continuada ao longo de sua carreira, como: participação em eventos, congressos, simpósios, grupos de estudos, cursos, especializações ou ainda o que Tardif (2012) aponta como práticas de pesquisa em que professores de profissão

unem-se aos pesquisadores como coparceiros de pesquisa, assumindo um papel agentivo de professor-pesquisador.

## 5.12 Forjar novas identidades

Na categoria “forjar novas identidades” apresentamos as respostas que conotam transformações identitárias, percebidas pelos participantes após a formação. Os cinco excertos abaixo são representativos desta *affordance* percebida.

“Ao citar minha participação neste curso, consegui uma voz mais ativa na escola em que trabalho. Hoje me sinto mais segura e preparada para falar sobre determinados assuntos dentro do âmbito de educação bilíngue.”

“Eu diria que hoje eu me sinto muito mais confiante para poder discutir o explicar sobre educação bilíngue com demais pessoas interessadas nesse contexto de educação.”

“Agora, caso haja a oportunidade de trabalhar com ensino bilíngue, eu me sentiria apta a encarar o desafio.”

“o curso fez com que eu me sentisse preparada e capaz de ingressar em novos desafios.”

“Sinto-me mais preparada para começar, para dar o primeiro passo. [...] já acredito que tenho melhores condições de colaborar com os professores de todas as demais áreas em uma relação equilibrada que beneficie os alunos.”

Nos filiamos à perspectiva pós-estruturalista que enxerga a construção da identidade a partir das múltiplas vivências do sujeito e em seus mais variados momentos de vida (HALL, 1998), das práticas discursivas e sociais (MOITA LOPES, 1998), das relações de poder e saber (DINIS; PEREIRA, 2015), portanto, construídas nas esferas coletivas e individuais (LAGO, 1996). Assim, acreditamos em uma perspectiva que vê a identidade como flexível, plural, fragmentada, mutável e multifacetada.

Diante deste viés, que se afasta de identidades fixas e estáveis, percebemos as mudanças de representações de si mesmo como marcas da forja de novas identidades, principalmente no que tange ao empoderamento. A percepção dos participantes aponta que a formação possibilitou que se sentissem (auto)confiantes, seguros, preparados, capacitados, respeitados, aptos, capazes e críveis, como podemos notar nos excertos.

Duas respostas partem para uma esfera mais coletiva, confirmando o caráter dialético e relacional da construção das identidades em que “participantes estão posicionados em relações de poder” (MOITA LOPES, 2002, p. 31). Os trechos “[...] me proporcionou mais credibilidade nas escolas e também mais respeito, pois escuto de maneira constante que sou muito jovem (24) e sei muito pouco sobre educação mesmo sempre me aprimorando mais e mais.” e “O curso me deu (...) capacitação para conversar com a diretora da escola e pedir por mudanças que eu já havia pedido antes, mas não me

levaram à sério” são representativos de como as identidades sociais desses participantes haviam sido não somente construídas mas também inscritas pelas relações assimétricas de poder. As experiências vividas no decorrer da formação propiciaram novas formas de ser e agir no mundo que, conseqüentemente, impactaram as interações com o(s) outro(s) criando uma resistência, um contradiscurso que reposicionou esses dois participantes de marginais para sujeitos (PEIRCE, 1995).

### 5.13 Impactar a carreira profissional

Alguns participantes percebem relações do curso e mudanças na sua trajetória profissional. Abaixo apresentamos as *affordances* percebidas acerca do impacto (ou a possibilidade de impacto) da formação na carreira profissional de alguns participantes.

“Já fui considerada para boas vagas de Head Teacher mesmo não sendo totalmente formada ainda e em todas as entrevistas o curso foi citado como ponto focal de desenvolvimento das equipes de trabalho das escolas.”

“[...] a possibilidade de ingressar na vaga de professora regente de Inglês dos grupo do terceiro ano do Fund I.”

“Obtive meu primeiro emprego como professora em educação bilíngue”

“Durante o curso, comecei a trabalhar em um programa bilíngue em uma das escolas mais conhecidas de Londrina e acredito que o curso teve uma grande contribuição para isso.”

“Um novo emprego numa escola particular bem conceituada da região, cuja proposta é bilíngue.”

Parte das respostas desta categoria são propiciamentos de oportunidades futuras de atuação na área de educação bi/multilíngue, representadas pelas sentenças “Uma grande mudança (...) de perspectivas para minha carreira profissional”, “Já fui considerada para boas vagas de Head Teacher”, “abriu-me novas perspectivas para atuar nessa área”, “reais perspectivas quanto meu futuro enquanto professor”, “descobri que quero poder dar aula em escola bilíngue na área de Teatro e Comunicação”. Dois participantes utilizam-se da metáfora “abrir portas/portas abertas” para ilustrar as novas possibilidades profissionais que surgem com a qualificação e certificação propiciada pela formação. A porta simboliza uma oportunidade de passagem para outras realidades, de escolha de diferentes caminhos.

Seis excertos exemplificam *affordances* percebidas que indicam mudanças concretas na trajetória profissional dos participantes, tanto na permanência do cargo que ocupa (característico de cargos públicos), como no ingresso em um novo/primeiro emprego.

Como o mercado educacional bilíngue carece de profissionais qualificados para atuar na área, devido aos déficits já mencionados, aqueles que se qualificam/certificam tendem a se destacar perante os demais e conseguir melhores ofertas de trabalho.

#### 5.14 Expandir

Muitos participantes percebem *affordances* que sugerem a expansão, ou seja, um movimento que parte de um determinado estado para outro maior, mais abrangente, com mais possibilidades. Os excertos a seguir são representativos desta categoria.

“Ampliou meus conhecimentos de forma surpreendente.”

“O curso me permitiu ter uma visão mais ampla e ao mesmo tempo mais profunda acerca da Educação bilíngue,”

“Os encontros me ajudaram a pensar um pouco "fora da caixa", “

“Ampliar horizontes, abrir minha mente para novas possibilidades dentro da sala de aula “

“Abriu meus horizontes, percebi inúmeras possibilidades de ensinar a educação bilíngue.”

A *affordance* percebida “expandir” é retratada pelo uso dos verbos “ampliar” e “expandir” de forma recorrente. Os participantes indicam que a formação propiciou a expansão em diversas vertentes, como: conhecimentos, concepções, percepções, crenças, práticas, entre outras. Como o sentido de ampliar não determina mudança, optamos por organizar esses relatos separadamente daqueles que remetem às transformações de crenças e percepções, apresentados anteriormente neste capítulo.

Outros participantes se utilizam de metáforas para ilustrar suas percepções acerca dessas multiplicidades de possibilidades que foram desencadeadas pela participação no curso. No total, cinco figuras de linguagem diferentes são utilizadas e algumas se repetem com maior intensidade: “Que o céu é o limite [...] para quem quer trabalhar com o ensino de inglês para crianças!!!”, “ampliar a visão/olhar”, “abrir os olhos”, “abrir a mente”, “pensar fora da caixa” e “abrir horizontes”. Quando os participantes utilizam essas figuras de linguagem, significa que através das experiências propiciadas pelo curso, eles ultrapassaram suas próprias limitações para a (re)construção de novos saberes docentes para a educação bi/multilíngue.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas dos participantes sobre os propiciamentos do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” permitiram identificar catorze *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional: dar continuidade nos estudos; colocar em prática; certificar; qualificar-se; construir uma base teoricamente informada; refletir; tornar-se consciente; tornar-se crítico; transformar a ação pedagógica; transformar o local de trabalho; mudar percepções e crenças; forjar novas identidades; impactar a carreira profissional; expandir.

As *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional confirmam o grande potencial de formações profissionais “que visem a transformação das práticas educativas dos professores” (GERMANOS, 2018, p. 702). Os relatos dos participantes indicam como formações críticas, teoricamente embasadas e que tratam das especificidades do contexto bi/multilíngue podem contribuir para o crescimento qualitativo dos professores e colaborar na re-construção de suas identidades.

## REFERÊNCIAS

ARCHER, Earnest R. O mito da motivação. In: BERGAMINI, Cecília W.; CODA, Roberto (org.). *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. p. 23-46.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2020. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>. Acesso em: 5 ago. 2022.

CASTANHARO, Mayara Passos. O cenário da formação de professores e os saberes necessários para atuação no ensino bilíngue português-ínglês. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara, Araraquara, 2020.

DINIS; Nilson Fernandes; PEREIRA, Reginaldo Santos. Itinerários da pesquisa pós-estruturalista em educação. *Itinerarius Reflectionis*, Jataí, v.11, n. 2, p. 1-16, 2015.

EL KADRI, Atef. *Affordances percebidas do teletandem na/para formação de professores de língua inglesa*. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini; MOURA, Selma. *Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para*

educação plurilíngue. In: SANTOS, Adriana de Jesus; ARAUJO, Angélica Lyra; Tirol, Luiz Gustavo (org.). Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade. Londrina: Moriá, 2022. p. 575-594.

ENGESTRÖM, Yrjö. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Yrjö; MIETTINEM, Reijo; PUNAMAKI, Raija (org.). Perspectives on activity theory. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. p. 19-38.

FÁVARO, Fernanda Meirelles. A educação Infantil Bilíngue (português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso. 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

GIBSON, James J. The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton Mifflin, 1986.

GERMANOS, Erika. Desenvolvimento profissional docente: diferenciando mudanças quantitativas e mudanças qualitativas. *Obutchénie, Uberlândia*, v. 2, n. 3, p. 698–722, 2018

HALL, Stuart. A identidade cultural da pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: DP&A Editora, 1998.

LAGO, Mara Coelho de Souza. Modos de vida e identidade: sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina. *Revista de Ciências Humanas. Florianópolis*, v. 12, n. 16, p. 27-42, 1994.

MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio, São Paulo*, v. 19, p. 1-22, 2009.

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue no Brasil. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, Antonieta. Desafios e práticas na educação bilíngue. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. In: SIGNORINI, I. (org.) Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 303-332.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Identidades fragmentadas: a construção discursiva da raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MORAES, Karina Aires Reinlein Fernandes Couto de. Bilinguismo: os desafios das IES na formação dos professores. *Revista Ensino Superior, São Paulo*, v. 21, n. 257, p. 22-23, maio 2021.

PAIVA, VLMO. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, D. C. Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 151-161.

PEIRCE, Bonny Norton. Social Identity, Investment, and Language Learning. *TESOL Quarterly*, [s. l.], v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

SHOHAMY, Elana. Language tests as language policy tools. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, Abingdon, v. 14, n. 1, p. 117-130, mar. 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VAN LIER, Leo. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In: LANTOLF, J. P. (ed.). *Sociocultural theory and second language learning: recent advances*. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259.

VAN LIER, Leo. *The ecology and semiotics of language learning: a sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Psixhologija razvitija c eloveka* [Psychology of human development]. Moscow: Eksmo, 2005.