



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

ATEF EL KADRI

**“DEIXA A VIDA ME LEVAR” E “CAÍ DE PARAQUEDAS”:
IDENTIDADES DE PROFESSORES DE CONTEXTOS
BILÍNGUES**

Londrina
2024

ATEF EL KADRI

**DEIXA A VIDA ME LEVAR” E “CAÍ DE PARAQUEDAS”:
IDENTIDADES DE PROFESSORES DE CONTEXTOS
BILÍNGUES**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientador: Profa. Dra. Claudia Cristina Ferreira

Londrina
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

E37" EL KADRI, ATEF .
"Deixa a vida me levar" e "Caí de paraquedas": identidades de professores de contextos bilíngues / ATEF EL KADRI. - Londrina, 2024.
168 f. : il.

Orientador: CLAUDIA CRISTINA FERREIRA.
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2024.
Inclui bibliografia.

1. educação bilíngue - Tese. 2. formação de professores - Tese. 3. narrativas - Tese. I. FERREIRA, CLAUDIA CRISTINA . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

ATEF EL KADRI

**“DEIXA A VIDA ME LEVAR” E “CAÍ DE PARAQUEDAS”:
IDENTIDADES DE PROFESSORES DE CONTEXTOS
BILÍNGUES**

Tese apresentada à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Cristina
Ferreira
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Antonieta Megale
Universidade Federal de São Paulo –
UNIFESP

Profa. Dra. Taísa Pinetti Passoni
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
- UTFPR

Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Marcelo Silveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 10 de março de 2024.

Dedico este trabalho à Mi, minha esposa, amiga e companheira de todas as horas; e ao Tarik e à Layla, nossos companheirinhos.

AGRADECIMENTOS

Meu muito obrigado,

À Profa. Dra. Luciana Cabrini, pelas coorientações recebidas e leituras do meu trabalho, pela amizade e pela compreensão nesta jornada;

À Profa. Dra. Lilian Chimentão, que aceitou o desafio de orientar um trabalho em andamento, em uma fase também inicial. Agradeço a amizade, a paciência e a sinceridade durante esta trajetória;

À Profa. Dra. Cláudia Ferreira, minha orientadora, que me socorreu em um momento tenso e complexo do desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço pelas orientações recebidas, pelas leituras, pela amizade, pela paciência, pela confiança, pelo apoio e incentivo no decorrer desse último ano;

À Profa. Dra. Thaisa Passoni, por todas as sugestões nas diferentes etapas desta pesquisa, como Sedata, qualificação e defesa. Suas contribuições foram sempre relevantes e de extrema importância para a conclusão deste trabalho acadêmico. Agradeço a amizade antiga e a presença em mais este percurso;

À Profa. Dra. Antonieta Megale, por sua disponibilidade, pelas contribuições oferecidas na qualificação e defesa deste trabalho, pela acessibilidade, pela amizade e pelas inúmeras e valiosas contribuições como profissional e pesquisadora na área da educação bilíngue;

À Profa. Dra. Dircel Aparecida Kailer, pelas contribuições e sugestões oferecidas na qualificação e defesa deste trabalho e pela generosidade na leitura e em outros momentos profissionais;

Ao Prof. Dr. Marcelo Silveira, pelas contribuições e apontamentos minuciosos oferecidos na qualificação e defesa deste trabalho;

Aos participantes da pesquisa, que aqui narraram suas histórias de vida e nos possibilitaram momentos de investigação e aprendizagem;

À minha família pelo apoio e ajuda, em especial à Cleusa e o Salles, meus sogros, pela importante contribuição que foram as “Sextas da Vovó” para a manutenção de minha sanidade mental durante este período;

Aos meus filhos, Tatá e Layloca, que apesar de fazerem minha vida muito mais corrida (rsrs), fazem dela também muito mais divertida, significativa e prazerosa;

À minha esposa, Mi, minha parceira de vida, por toda confiança,

amizade, incentivo e apoio. Não haveria esta versão de mim sem você ao meu lado, assim como não há palavras para expressar sucintamente tudo que sinto e tenho a agradecer...

RESUMO

EL KADRI, Atef. **“Deixa a vida me levar” e “Caí de paraquedas”**: identidades de professores de contextos bilíngues. 2024. 168 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

A formação de docentes para o contexto bi/multilíngue tem sido pouco problematizada pelas pesquisas (Faria; Sabota, 2019, El Kadri, 2022). Neste contexto, este trabalho tem como objetivo geral compreender aspectos identitários de professores em serviço, participantes em um curso de formação em educação bilíngue, relativos à profissionalização docente. Mais especificamente, objetiva-se conhecer os aspectos identitários presentes nas narrativas de professores relativos à profissionalização docente, referentes à formação, às trajetórias vivenciadas, ao relacionamento com a língua inglesa, à prática docente e à autoatribuição identitária. Para tanto, ampara-se teoricamente no referencial da perspectiva pós-estruturalista de identidade (Bauman, 2003; Block, 2007; Silva, 2004; Hall, 2005; Woodward, 2011), na formação de professores para contexto bilíngue e na Teoria da avaliatividade (Martin; White, 2005). Como procedimentos metodológicos, optou-se pela abordagem qualitativa-interpretativista (Cohen; Manion; Morrison, 2000; Ludke; André, 1986) de perspectiva sócio-histórica (Freitas, 2002) alinhada à pesquisa narrativa (Conelly; Clandinin, 2006; Paiva, 2008). Sendo assim, coletou-se dados por meio de narrativas de 65 professores em serviço produzidas no âmbito do curso “Formação em Educação Bi/multilíngue”, analisadas por meio da Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003; Moraes; Galiuzzi, 2006; 2010; Gonçalves, 2009; Lambach, 2013; Oliveira; Silva-Forsberg, 2020), atreladas majoritariamente a Teoria da avaliatividade (Martin; White, 2005) e em alguns momentos pela categoria de metáfora (Fairclough, 2003; 2011; Resende; Ramalho, 2009) e de transitividade (Halliday, 1978). Os resultados apontam que os aspectos identitários relativos à profissionalização docente são forjados nos discursos por meio do alto grau de avaliatividade por meio das subcategorias de afeto-apreciação e atitude-afeto, com algum julgamento e com engajamento a um discurso monoglóssico em relação à ideologia do falante nativo. Quanto à formação, as identidades de professores bilíngues são marcadas fortemente pela entrada repentina na profissão e pela “falta” de formação específica, que culmina em sentimento de insegurança e pela busca constante por formação, forjando identidades pautadas marcada pela diferenciação (Hall, 2005). No tocante à trajetória, os participantes possuem trajetórias profissionais perpassadas por três aspectos principais: a) pela jornada da posição de novato a professor experiente, forjando identidades de afinidade (Gee, 2000) e institucionais (Gee, 2000); b) por validações do inglês como *commodity* (intercâmbio, viagens e testes de proficiência) que formam discursos de engajamento monoglóssico e reforçam a ideologia do falante nativo; c) pelo início na prática docente em escolas de idiomas, empresas ou escolas regulares, que forjaram identidades marcadas pela transição de carreira e pela diferenciação (Hall, 2005). Em relação à língua, as identidades docentes são compostas ora pela paixão, ora pela insegurança em relação ao domínio da língua inglesa, fortemente marcadas pelos subsistemas de afeto (felicidade e de insegurança), ora criam identidades de idolatria à língua inglesa com base na ideologia do falante nativo, ora tem discursos marcados pelos recursos semânticos que indicam medo, insegurança e forjando

Identities of insecure, unprepared and always in the position of “not-knowing”. In what concerns to teaching practice, identities are created through discourses strongly marked by feelings of satisfaction and success, based on students' learning and evolutions, which create identities of affinity (Gee, 2000) and institutional (Gee, 2000), at the same time that difficulties shape demotivated identities, forged through the feeling of insecurity and difficulties related to teachers' knowledge. Finally, regarding to attributed activities, through discourses of high number of material and cognitive processes, participants position themselves as agents, innovators and those who study, do and always seek knowledge with autonomy. Thus, they forge professional identities as those who exercise actions for the benefit of students' learning, marked by differentiation (Hall, 2005).

Palavras-chave: formação de professores; educação bilíngue; narrativas; identidades.

ABSTRACT

EL KADRI, Atef. **"Let life take me" and "I fell from parachute"**: identities of Bilingual Context Teachers. 2024. 168 f. Doctoral Thesis (Language Studies Postgraduate Program) - State University of Londrina, Londrina, 2024.

Education for the bi-multilingual context has been little problematized by research (Faria; Sabota, 2019, El Kadri, 2022). In this context, this research aims to generally understand identity aspects of serving teachers participating in a bilingual education training course regarding teacher professionalization. More specifically, it aims to understand the identity aspects present in teachers' narratives regarding teacher professionalization concerning training, experienced trajectories, relationship with the English language, teaching practice, and self-identity attribution. It is theoretically supported by the post-structuralist perspective of identity (Bauman, 2003; Block, 2007; Silva, 2004; Hall, 2005; Woodward, 2011), in Teacher Training for Bilingual Context and Appraisal Theory (Martin; White, 2005). Qualitative-interpretative approach (Cohen; Manion; Morrison, 2000; Ludke; André, 1986) through the socio-historical perspective (Freitas, 2002) aligned with Narrative Research (Conelly; Clandinin, 2006; Paiva, 2008) collected data through narratives of 65 serving teachers produced within the scope of the "Bi/multilingual Education Training" Course, which were analyzed through discursive textual analysis (Moraes, 2003; Moraes; Galiuzzi, 2006; 2010; Gonçalves, 2009; Lambach, 2013; Oliveira; Silva-Forsberg, 2020), predominantly linked to Appraisal Theory (Martin; White, 2005) and at times by the category of Metaphor (Fairclough, 2003; 2011; Resende; Ramalho, 2009) and Transitivity (Halliday, 1978). The results indicate that identity aspects regarding teacher professionalization are forged in discourse through a high degree of evaluativity through the subcategories of affect-appreciation and Attitude-affection, with some judgment and engagement in a monoglossic discourse regarding the ideology of the native speaker. Regarding training, the identities of bilingual teachers are strongly marked by the sudden entry into the profession and by the "lack" of specific training that culminates in feelings of insecurity and constant pursuit of training, forging identities marked by differentiation (Hall, 2005). Concerning trajectory, they have professional trajectories characterized by a) the journey from novice to experienced teacher, forging identities of Affinity (Gee, 2000) and institutional (Gee, 2000); b) validations of English as a commodity (exchange, travel, and proficiency tests) that form monoglossic engagement discourses reinforcing the ideology of the native speaker and c) the beginning of teaching practice in language schools, companies, or regular schools, which forged identities marked by career transition also marked by differentiation (Hall, 2005). Regarding language, teacher identities are sometimes marked by passion, sometimes by insecurity regarding mastery of the English language, strongly marked by affect subsystems (happiness and insecurity), sometimes forging idolatry identities towards the English language based on the ideology of the native speaker, and sometimes having discourses marked by semantic resources indicating fear, insecurity, and forging identities of insecure and unprepared teachers always in the position of "not knowing." Concerning teaching practice, identities are forged through discourses strongly marked by feelings of satisfaction and success, based on student learning and development, creating identities of affinity (Gee, 2000) and institutional (Gee, 2000),

while difficulties forge demotivated identities, forged through feelings of insecurity and difficulties related to teaching knowledge. Regarding attributed activities, through discourses of a high number of material and cognitive processes, they position themselves as agents, innovators, and those who seek, study, do, and always seek knowledge with autonomy, forging professional identities as those who take actions for student learning, marked by differentiation (Hall, 2005).

Key-words: teacher education; identities; narratives; bilingual education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Recursos do sistema de avaliatividade e do sistema de <i>atitude</i>	62
Figura 02 - Resumo do curso de extensão “Formação em educação bilíngue”	71
Figura 03 - Atividade <i>Post-class assigment</i>	76
Figura 04 - Participantes que marcaram como finalizada a atividade no <i>Classroom</i>	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 - Regiões dos participantes desta pesquisa	79
Gráfico 02 - Tempo de experiência docente dos participantes	80
Gráfico 03 - Áreas de atuação dos participantes	80
Gráfico 04 - Cursos de formação inicial dos participantes	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Resumo geral da pesquisa.....	33
Quadro 02 - Tipos de identidades na perspectiva de Gee (2001).....	41
Quadro 03 - Subsistemas e recursos da teoria da avaliatividade.....	63
Quadro 04 - Expectativas do curso “Formação em educação bilíngue”.....	73
Quadro 05 - Instrução para a coleta de narrativas.....	78
Quadro 06 - Relação aspectos identitários e categorias de análise.....	88
Quadro 07 - Exemplo de demarcação dos subsistemas nos excertos.....	90
Quadro 08 - Exemplo da clusterização das regiões semânticas utilizadas.....	91
Quadro 09 - Subsistemas de atitude referente a entrada repentina na profissão por meio do uso de metáforas.....	97
Quadro 10 - Subsistemas de atitude referente a entrada repentina na profissão.....	100
Quadro 11 - Subsistemas de Atitude referente às formações em nível superior.....	105
Quadro 12 - Tipos de processos atribuídos a si em relação à formação obtida.....	110
Quadro 13 - Subsistemas de atitude referente a trajetória de estagiário a professor regente.....	114
Quadro 14 - Subsistemas de atitude referente a trajetória de escolas de idiomas e outras profissões.....	119
Quadro 15 - Subsistemas de Atitude de Engajamento referente à trajetória marcada por testes de proficiência, intercâmbios e viagens ao exterior.....	122
Quadro 16 - Subsistemas de atitude referente a paixão pela língua inglesa.....	126
Quadro 17 - Subsistemas de atitude referente às inseguranças.....	129
Quadro 18 - Subsistemas de atitude referente ao senso de sucesso/satisfação.....	131
Quadro 19 - Subsistemas de atitude referente às dificuldades vivenciadas no contexto.....	134
Quadro 20 - Subsistemas de atitude referente a representação do professor bilíngue.....	137
Quadro 21 - Subsistemas de Atitude referente as	

	dificuldades/representações.....	140
Quadro 22	- Resumo dos aspectos identitários referentes à profissionalização docente	145

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da
Formação	Educação Básica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFR	Common European Framework for Languages
CEP-UEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EMI	Inglês como Meio de Instrução
ESL	Inglês como Segunda Língua
FAUEL	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina
LA	Linguística Aplicada
LI	Língua Inglesa
LSF	Linguística Sistêmico Funcional
MEC	Ministério da Educação
PFI	Paraná Fala Idiomas
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TESOL	Teaching English to Speakers of Other Languages
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná
WOU	Western Oregon University

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	20
1	REFERENCIAL TEÓRICO	36
1.1	A concepção pós-estruturalista de identidades	36
1.2	Identidade profissional de professores de línguas	41
1.3	Formação de professores para o contexto bi/multilíngue	45
1.4	A teoria da avaliatividade	57
1.4.1	Atitude, engajamento e gradação	62
2	METODOLOGIA	70
2.1	Da natureza da pesquisa: perspectiva qualitativa-interpretativista, de abordagem sócio-histórica, alinhada à pesquisa narrativa	70
2.2	Contexto de coleta: o curso formação em educação bilíngue	71
2.3	Instrumento de coleta de dados	75
2.4	Participantes	81
2.5	Papel do pesquisador na abordagem sócio-histórica e na pesquisa narrativa	82
2.6	Análise dos dados	84
2.7	Questões éticas	92
3	NARRATIVAS IDENTITÁRIAS: “QUEM SOMOS NÓS NO CONTEXTO BILÍNGUE?”	95
3.1	Aspectos identitários referentes à formação	95
3.1.1	“Deixa a vida me levar” e “Caí de paraquedas”: entrada repentina na profissão	95
3.1.2	“A falta”: formação em nível superior, diversas formações e a constante busca	103
3.2	Aspectos identitários referentes à trajetória	109
3.2.1	“De aprendiz a professor”: do novato ao experiente	109
3.2.2	Trajetória profissional: de escolas de idiomas, ensino regular e	

	empresas à educação bilíngue	116
3.2.3	Trajectoria marcada por testes de proficiência, intercâmbios e viagens ao exterior	118
3.3	Aspectos identitários referentes à língua	123
3.3.1	A paixão pela língua inglesa versus o sentimento de insegurança (língua e metodologia)	123
3.4	Aspectos identitários referentes à prática docente	127
3.4.1	Satisfação e sucesso: base no aprendizado do aluno	128
3.4.2	Dificuldades vivenciadas: pedagógicas	131
3.5	Aspectos identitários referentes à autoatribuição identitária	133
3.5.1	Representações sobre o professor bilíngue	133
	 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 142
	 REFERÊNCIAS	 153
	 ANEXOS	 164
	ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	165

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, entendo a educação bi/multilíngue¹ como sendo caracterizada pelo uso de duas ou mais línguas como meio de instrução (Megale; El Kadri, 2023), isto é, contextos em que mais de uma língua são utilizadas para ministrar componentes curriculares. Assim, esse contexto diferencia-se de programas de ensino de línguas, nos quais a língua é ensinada como conteúdo, já que o aprendizado da língua adicional não é o único objetivo (Megale; El Kadri, 2023). O propósito da educação bi/multilíngue na perspectiva que adoto aqui, é “a construção de repertório que nos possibilitem criar e mobilizar diferentes recursos representacionais para produzir e dar sentido ao mundo” (Liberali; Megale; Vieira, 2022, p. 26).

A educação bi/multilíngue abrange diferentes modalidades, tais como comunidade surda, imigrantes, indígenas, de regiões de fronteira e de língua de prestígio, além da língua de nascimento, para a instrução dos conteúdos curriculares (Megale, 2019). Apesar de considerar a importância de todas essas modalidades, aqui, trato especificamente da educação bi/multilíngue de línguas de prestígio por ser meu contexto de ensino, pesquisa e extensão.

Vários países, inclusive o Brasil, têm um número crescente de escolas e institutos, nos seus mais diferentes níveis de educação, seja regular pública ou privada, que reconhecem a importância de se pensar em educação bi/multilíngue. A formação de professores para esse contexto, no entanto, não tem acompanhado a rapidez desse desenvolvimento. No caso de muitas escolas e institutos de ensino regular privado, com raras exceções, esse aprimoramento vinha sendo realizado com base em crenças e experiências pessoais reforçadas pelo mercado local e global e como resultado da inexistência, por muito tempo, de políticas linguísticas e diretrizes específicas para o contexto bilíngue (Fávaro, 2009; Faria; Sabota, 2019; El Kadri; Saviolli; Moura, 2022; Saviolli, 2022; El Kadri, 2023).

No caso do ensino da Educação Básica, nos níveis Infantil e Anos Iniciais do

¹ Neste texto, utilizo o termo bi/multilíngue, como um posicionamento político, assim como Liberali, Megale e Vieira (2022), que defendem que “a proposta de uma concepção bi/multilíngue se pauta no entendimento de que os sujeitos, a promoção de saberes e a valorização do translinguar (Garcia; Wei, 2014) como forma de construção da sua compreensão de mundo. Assim, a proposta de uma concepção bi/multilíngue se pauta no entendimento de que os sujeitos não apenas aprendem duas línguas, mas ampliam de forma multimodal seu repertório para viver contextos múltiplos” (Liberali, Megale; Vieira, 2022, p. 26). Contudo, em vários momentos, mantenho o termo bilíngue por diversas razões: ora porque é o termo utilizado na literatura ou pelos próprios participantes.

Ensino Fundamental, a maioria das escolas denominadas bilíngues estão no setor privado e recentemente, temos presenciado um início tímido de implementação em escolas públicas (El Kadri; Passoni; Megale, no prelo). Ainda assim, são incipientes pesquisas sobre a formação de professores neste contexto, já que até então tal formação ficava a cargo das próprias escolas e institutos bilíngues, ou ainda com base na experiência e prática que adquiriram ao longo de seu trabalho, ou da formação continuada buscada individualmente por alguns docentes (El Kadri; Saviolli; Moura, 2022; El Kadri, 2023), com raro ou nenhum envolvimento das universidades (El Kadri, 2023).

Assim, as motivações para esta pesquisa se deram por diversas razões ao longo desses quatro anos. O curso de formação inicial de Letras-Ingês em que atuo como professor temporário há mais de 8 anos, buscando responder a demanda e propiciar uma formação para a educação bilíngue, implementou como parte de seu novo currículo, uma disciplina com Ênfase em Ensino Bilíngue. Já sentíamos há algum tempo o desejo e a procura dos nossos alunos do curso de formação inicial por compreender mais sobre o ensino em contextos bi/multilíngues. O surgimento das Diretrizes Nacionais Curriculares (Parecer 02/2020), a qual me debruço posteriormente, intensificou a necessidade ao sugerir a ressignificação dos cursos de Letras e Pedagogia para o atendimento a essa demanda. Desse modo, compreender narrativas de professores desses contextos tem poder de potencializar nosso entendimento sobre as características, necessidades e parâmetros para orientar novas formações, sejam iniciais ou continuadas.

O ensino do conteúdo por meio do inglês, a meu ver, vai além de escolhas léxico-gramaticais, exige letramentos acadêmicos e saberes na língua inglesa que perpassam por escolhas didático-metodológicas, sobre concepções de língua e de ensino-aprendizagem, sobre o papel da língua, ideologias e sobre o modo de agir em contextos específicos. E por termos boa parte dos professores desse contexto sem ou com formação acadêmica incipiente, acredito que haja necessidade de aprofundamento nas pesquisas sobre a identidade de professores em contextos bilíngues e de letramentos, saberes necessários e mobilizados.

De fato, a maioria das formações continuadas para educação bi/multilíngue acontecem internamente, ou seja, nas próprias escolas bilíngues, de forma que essas instituições priorizam determinadas perspectivas, temáticas e conteúdos, de acordo com seus interesses ou ainda por desejos e propostas individuais de cada

professor (Fávaro, 2009; Faria; Sabota, 2019; El Kadri; Saviolli; Moura, 2022; El Kadri, 2023). Assim, até o momento, o que encontrávamos é que a maioria dos cursos organizados por escolas sobre educação bilíngue tinham uma perspectiva de que era possível “treinar” o professor de conteúdo (conforme chamado na literatura – *22ontente teacher*) com cursos rápidos sobre metodologias de ensino e cursos de língua.

Desse modo, voltei meu olhar para o ensino bilíngue por estar envolvido em diversas iniciativas neste campo e pelo fato de uma dessas iniciativas estar na modalidade virtual, o que permitiria a coleta de dados em época de pandemia, momento em que todas as atividades migraram para o contexto virtual. Naquele período, atuei como colaborador no curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” (El Kadri; Saviolli; Molinari, 2022). Esse curso foi uma proposta de formação crítica a professores que atuavam em contexto bilíngue (El Kadri; Saviolli; Molinari, 2022). Como iniciativa do grupo de pesquisa que participo, a proposta foi organizada pelos seus membros – coordenadora do grupo de pesquisa e alunos de mestrado e doutorado – em parceria com a Profa. Maria Dantas Whitney, da Western Oregon University (WOU) e se caracterizou como um curso de formação para professores, de 120 horas, em educação bilíngue, que pelo parecer 02/2020 se tornaria mandatório para a formação do docente que queira trabalhar em contexto bilíngue. Participei do referido curso como colaborador e tive a oportunidade de trabalhar na leitura e *feedback* das atividades. Uma das atividades propostas, que envolvia o desenvolvimento de narrativas pessoais, me chamou a atenção, pois pude perceber como questões identitárias eram salientes. Por exemplo, os docentes relatavam ter orgulho de serem capazes de ministrar seu conteúdo em inglês e não serem “meramente” professores de línguas, apresentando-se satisfeitos com a própria proficiência, que é acreditado ser fator essencial para o desempenho da função. Ao mesmo tempo, verifiquei que esses docentes lidavam com sentimentos de vazio e de insegurança, gerados pela falta de formação específica e crenças de despreparo que só são superados pelo reforço prático e ideológico do micro espaço(escola) ou, muitas vezes, reforçados por eles. Observei ainda que os participantes narravam como o curso de formação em questão os afetava positivamente ao trazer perspectivas mais recentes, que os levava a refletir e lidar com suas próprias crenças e expectativas, assim como quebrar com alguns padrões, por exemplo, quando temas como translinguagem e língua franca são trabalhados. É neste

contexto em que os dados dessa pesquisa foram coletados.

Assim, a motivação pessoal para a realização desta pesquisa aumentou ao ter participado de diferentes iniciativas relacionadas ao campo da educação bilíngue.

Uma delas refere-se a implementação da Primeira Escola Bilíngue Pública do Paraná (El Kadri; El Kadri, no prelo), o qual integrei a equipe da Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL) responsável por essa efetivação. Logo, destaco que em El Kadri e El Kadri, (no prelo), relatam-se os princípios dessa proposta. A pedido da Secretaria Municipal de Ibiporã, participei como um dos responsáveis pela elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), do material didático *Global Kids* (El Kadri; Saviolli, 2022) e da formação de professores. Participar das atividades no âmbito da supracitada iniciativa voltou meu olhar para a necessidade de compreendermos como se dá a constituição identitária de professores para contextos bi/multilíngues.

Em segundo lugar, esse interesse se intensificou com minha participação como membro da equipe do projeto “Educação Bilíngue pública: pesquisa, práticas e desafios” (El Kadri, no prelo), que trata especificamente das necessidades, desafios e possibilidades de escolas bi/multilíngue em contexto público.

Ademais, atualmente, sou membro do Projeto de Extensão “Bilingual Cities”, que auxilia escolas bilíngues públicas na proposta curricular e na formação de professores para contextos bi/multilíngues, no qual se trabalha para a implementação de escolas bilíngues públicas de três municípios conveniados.

Nesse sentido, as reflexões e construção de conhecimento sobre essas práticas, estão sendo investigadas pelo projeto de pesquisa, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e cadastrado na Universidade Estadual de Londrina, intitulado “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens”², no qual sou membro.

De fato, verificamos um começo, tímido ainda, de escolas bilíngues públicas no país, como documentado em El Kadri, Passoni e Megale (no prelo), o que reforça a importância de se pensar a formação de professores para contextos bi/multilíngues. Compreender as identidades de professores neste momento histórico, portanto, se torna relevante para orientar novas práticas de formação.

² O curso refere-se a chamada CNPq/MCTI / FNDCT, n° 18/2021.

Desse modo, as experiências formativas no âmbito dos projetos mencionados, aliadas ao reconhecimento da lacuna existente em relação à formação docente para professores nesse contexto e às minhas percepções enquanto formador, fazem parte das justificativas pessoais e profissionais para realização desta pesquisa.

De fato, a justificativa acadêmica para este trabalho é a incipiência de pesquisas identitárias de professores em contexto bilíngue no Brasil. O mapeamento, que apresento no referencial teórico, apontou apenas duas pesquisas neste contexto. Realizei busca no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os termos-chave “identidade”, “professor” e “bilíngue” e o parâmetro temporal de 2011 até 2021, publicados em língua portuguesa. O critério de inclusão selecionado foi abordar os três tópicos no título e/ou resumo. Todavia, nenhum registro foi encontrado, o que confirma os relatos de Megale (2020) sobre o pequeno volume de pesquisas na área de educação bilíngue e, conseqüentemente, a escassez de estudos na área de identidade do professor bilíngue. A alternativa mais próxima ao tema foi a opção por uma nova busca com os termos “formação”, “professor” e “bilíngue”, utilizando o mesmo portal e parâmetros da pesquisa anterior, levando a dois resultados: Clemesha (2019) e Micheli (2020).

Em sua dissertação de mestrado, Clemesha (2019) se debruça em uma Pesquisa Crítica de Colaboração que visa analisar as contribuições de formação com alguns professores e coordenadoras – ela também como coordenadora pedagógica – do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola bilíngue de elite no interior do estado de São Paulo. A autora descreve a análise de algumas das gravações, encontros e entrevistas com os envolvidos em relação aos conceitos discutidos e às práticas realizadas em sala de aula que envolvem agência, transformação e desencapsulação. A pesquisa confirma a possibilidade de um trabalho de formação e planejamento pedagógico colaborativo entre professores de ambas as línguas (português e inglês) e suas coordenadoras, a fim de elaborar propostas que, além de conectarem com a vida dos alunos, perpassam problematizações sociais.

Micheli (2020), também em sua dissertação de mestrado, investiga a formação de professores na graduação de Letras, verificando se, durante o curso, os alunos adquiriram os conceitos e conteúdos necessários para atuar na educação bilíngue. A autora utilizou questionários semiabertos no início, meio e final da

graduação e uma entrevista com dois graduandos. A análise dos dados mostra que os alunos foram preparados para o ensino de línguas, mas que as questões relacionadas ao contexto bilíngue, que são bastantes específicas, não foram aprofundadas ou trabalhadas no curso de Letras. Os resultados mostram que há uma carência na formação de professores para atuarem neste segmento educacional em grande ascensão na educação básica. Esses resultados são corroborados por outras pesquisas que ressaltam a falta de formação profissional específica para educação bi/multilíngue (Savioli, 2022; Espírito Santo, 2019; Carolino, 2018; Fávaro, 2009; Furtado, 2007).

A justificativa social dessa pesquisa está no fato de que, em 2020, com a divulgação do parecer 02/20 especificamente sobre As Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue (Brasil, 2020), a educação bilíngue foi colocada em evidência no país, já que para a educação básica, até então não havia diretrizes, nem formações específicas para o contexto bilíngue dos níveis Fundamental e Médio. Embora as Diretrizes primem por terem colocado a educação bilíngue em pauta no país (El Kadri, 2023), as críticas em relação ao documento são muitas e pertinentes, no meu ponto de vista. Aspectos como parâmetros avaliativos por meio de testes de proficiências, a falta da inclusão de diversas modalidades de educação bilíngue, a formação sugerida para a educação infantil ser Letras ou Pedagogia, entre outros, são algumas dessas críticas (Liberali; Megale; Vieira, 2022; El Kadri, 2023).

Em relação à formação de professores em formação inicial, a carência de práticas nos cursos de formação de professores é latente e preocupante. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (parecer 02/2020), já aprovadas e aguardando homologação, trouxeram inúmeros desafios para a formação docente. Um desses desafios é a comprovação da formação de seus professores para atuar com a língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais, que além de ter graduação em Pedagogia ou em Letras, devem comprovar proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR) e terem formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com, no mínimo, 120 (cento e vinte) horas); pós-graduação lato-sensu; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC (Brasil, 2020, p. 25). As Novas Diretrizes propõem também a reconfiguração de cursos de graduação, já que, nem cursos de Pedagogia, nem cursos de Letras realizam a preparação de profissionais para este setor da educação.

A aprovação desse documento tornou, portanto, crucial, pensar em aspectos críticos, que sejam transformativos e não apenas mantenedores das ideologias existentes, do ensino-aprendizado de em contexto bilíngue. A obra de Liberali, Megale e Vieira (2022), por exemplo, discute, denuncia e anuncia os efeitos e defeitos dessa política pública ainda em construção. Conforme as pesquisadoras, a aprovação das Diretrizes causou tanta indignação que a obra é fruto de grupos de trabalho que se formaram para elaborar uma resposta ao parecer.

Outra justificativa social é a possibilidade desta pesquisa contribuir com os professores que aqui narram suas histórias: a produção das narrativas durante o curso – que são utilizadas, nesta pesquisa, como fonte de coleta de dados – podem se constituir como uma instância de aprendizagem e de produção de conhecimento, conforme orientado pela abordagem sócio-histórica (Freitas, 2002). Isso é relevante porque permite que os professores conheçam seu percurso e reflitam sobre suas carreiras, trajetórias e identidades, já que o narrar “compreende um modo singular de lembrar e contar a própria história de vida, na interface com o eu, o outro e o mundo, caracterizando-se como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização da experiência vivida e, dessa forma, “[...] estamos nos formando, reformando e transformando em contato com o outro” (Chaves, 2011, p. 217 *apud* Oliveira; Silva-Forsberg, 2020, p. 217). Portanto, os resultados desta pesquisa retornarão aos participantes como possibilidade de instância de aprendizagem, conforme descrito na seção de metodologia, mais adiante.

Assim, novas demandas estão sendo criadas no campo educacional, bem como novos alunos e novas perspectivas, o que acarreta discussões para repensar a formação de professores de línguas frente à constante necessidade: formar professores aptos que possam, efetivamente, participar desse contexto em questão. Tenho presenciado essa questão frequentemente ao lecionar no curso de Letras-Ingês: cada vez mais e mais os alunos estão sendo empregados por este setor.

Diversos pesquisadores têm contribuído com a discussão das mais variadas temáticas no âmbito da educação bilíngue que levam em conta as peculiaridades do contexto brasileiro (Liberali, 2020; Megale 2019^a; 2019b; 2018). Megale (2020) explica a dicotomia existente no Brasil entre a educação bilíngue para grupos minoritários, e para as classes dominantes, pois em nosso país as escolas bilíngues surgem de uma necessidade mercadológica que é marcada pelo *status* da Língua Inglesa mundialmente. A autora salienta que, de fato, as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a oferta de educação plurilíngue evidenciaram a necessidade de formação de professores para trabalhar nesse contexto. Outros trabalhos têm reforçado a necessidade de formação de professores para este contexto. Faria e Sabota (2019), por exemplo, afirmam que enquanto as universidades não abrangerem a formação docente para a educação bi/multilíngue, o desenvolvimento desses profissionais continuará exclusivamente nas mãos das escolas bi/multilíngues que empregam esse grupo restrito de professores, impedindo que abranja os demais interessados em atuar na área. El Kadri (2022) também realiza um apelo para que as universidades passem a pensar na formação desses profissionais.

Tendo especificado algumas das justificativas para se realizar este projeto, apresento os objetivos. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral é:

- Compreender aspectos identitários de professores em serviço participantes em um curso de formação em educação bilíngue relativos à profissionalização docente.

Para tanto, objetiva-se, especificamente:

- Conhecer os aspectos identitários relativos à profissionalização docente presentes nas narrativas de professores referentes à formação, às trajetórias vivenciadas, ao relacionamento com a língua inglesa e à prática docente.

Desse modo, pretende responder à seguinte pergunta de pesquisa: *Quais são os aspectos identitários relativos à profissionalização docente presentes nas narrativas desses professores referentes à formação, às trajetórias vivenciadas, ao relacionamento com a língua inglesa e à prática docente?*

Sendo assim, destaco que esta pesquisa está teoricamente informada por uma visão pós-estruturalista de identidade, considerando que “A identidade do sujeito pós-moderno é socialmente negociada, dinâmica e fragmentada, e contrasta com a visão histórica da identidade como interna, fixa e coerente” (Reeves, 2009, p. 35), e de natureza não permanente, mas provisória (Bauman, 2003). Por esta perspectiva, a identidade do sujeito pós-moderno não é nem fixa, nem permanente, mas sim fragmentada, descentralizada e, dependendo do contexto, volátil, como resultado de representações e discursos que emergem da sociedade moderna. Como afirma Silva (2004),:

A identidade não é uma essência; não é um fator dado – nem da natureza,

nem da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada ou permanente. A identidade não é nem homogênea, definida, acabada nem idêntica (...). Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente e inacabada. A identidade está ligada à estrutura discursiva e narrativa. A identidade está relacionada a um sistema de representação. A identidade tem conexões claras com as relações de poder (Silva, 2004, p. 78, tradução nossa).³

É pelo fato de as identidades estarem conectadas diretamente com a estrutura discursiva e as narrativas, que neste trabalho, focamos na discursividade das narrativas apresentadas por professores em serviço em contexto bilíngue. Por meio de narrativas, é possível compreender o sistema de representação desses professores. Para Fairclough (2001), a representação é um processo de construção social de práticas, incluindo a construção reflexiva do *self* (Fairclough, 2001) e, portanto, um modo de atribuir significado. Nesse sentido, ele argumenta que os atores sociais inseridos em qualquer prática produzem representações sobre como as coisas são, poderiam ser ou deveriam ter sido (Fairclough, 2001). Para o autor, as representações penetram os processos e práticas sociais e moldam suas identidades.

Assim, a relação entre representações e identidades estão estreitamente relacionadas ao conceito de valoração. Para Martin e White (2005), a valoração se constitui em um recurso linguístico de configuração identitária e relacional, pois é partir da avaliação que os sujeitos se posicionam. Isto é, a partir de suas próprias experiências e de outros discursos que os sujeitos se constroem enquanto seres unos e de múltiplas identidades. Por esta perspectiva, os elementos avaliativos são importantes para a compreensão da formação das identidades dos professores neste estudo.

Partindo da perspectiva de processo identitário delineada, neste estudo, como estando sempre em constante mutação, não sendo considerada um produto acabado (Hall, 2005), como sendo um fenômeno discursivo (Moita Lopes, 2003), já que as identidades sociais são forjadas “[...] nos e pelos discursos que a envolvem ou nos quais a pessoa circula” (Moita Lopes, 2003, p. 20), considero importante se

³ Original: Identity is not an essence; it is not a given factor – neither from nature nor culture. Identity is not fixed, stable, coherent, unified or permanent. Identity is neither homogeneous, definite, finished, identical [...]. On the other hand, we can say identity is a construction, an effect, a process of production, a relation, a performative act. Identity is unstable, contradictory, fragmented, inconsistent and unfinished. Identity is linked to discursive structure and narrative. Identity is connected to a system of representation. Identity has neat connections with power relations (Silva, 2004, p. 78).

atentar para questões linguísticas que movimentam o discurso.

Para Martin e White (2005), os discursos são construídos durante as interações sociais e são formados por elementos avaliativos, inerentes à linguagem. Isso requer, segundo os autores, a necessidade de se atentar para as concepções linguísticas que movimentam os discursos, o que também funciona e interage no estabelecimento da identidade e da relação intersubjetiva entre os participantes de um evento comunicativo.

A visão de identidade deste trabalho nos remete ao aspecto interacional e discursivo no qual as identidades emergem. Para Moita Lopes (2003), a identidade é construída no discurso, sendo o indivíduo membro de muitos discursos, que representam cada uma das suas múltiplas identidades, portanto, formada nas práticas de uso da linguagem. Coaduno também com Abreu e Nobrega (2017), que apresentam em seus posicionamentos que o caráter discursivo das teorias de identidade é essencial para olhar para as identidades, dado que contemplam não somente os aspectos semânticos e funcionais da linguagem, mas também os elementos avaliativos que compõem os enunciados dos participantes.

Para esses autores, uma das formas de investigarmos a prática discursiva e os sentidos que nela se criam é com base na Teoria da Avaliatividade (Martin; White, 2005), apoiado na Linguística Sistema Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday (1978, 1994), que é uma teoria que ressalta a importância do aspecto social na construção do discurso, voltando-se para as práticas sociais de uso da linguagem.

Desse modo, neste estudo, apoio-me também na teoria da Avaliatividade (*Appraisal Theory*), uma vez que esta perspectiva contempla a avaliação e fornece elementos linguísticos para uma análise sobre o modo pelo qual os sujeitos, com base em uma gama de opções do sistema linguístico, posicionam-se no discurso quando expressam suas opiniões, sentimentos e emitem seus comentários acerca de suas percepções de mundo (Martin; White, 2005). Acredito, portanto, que, por ser uma teoria sociosemiótica da linguagem, a Teoria da Avaliatividade torna-se significativa para os objetivos deste trabalho, já que tem se constituído como um aporte teórico importante para contribuir para a investigação das identidades que emergem nos discursos (Martin; White, 2005).

Mosleni e Habibi (2019) apontam uma lacuna em estudos que tentam entender os fatores que afetam a construção das identidades de professores.

Pesquisas sobre identidades de professores em contextos bilíngues são ainda mais incipientes.

Justifica-se o interesse por tratar das identidades de professores em contexto bilíngue também pelo reconhecimento de que o conceito de identidade geralmente recebe muita atenção quando estão em “momento de crise”, conforme postula os estudos das ciências sociais (Hall, 2005; Bauman, 2003; Woodward, 2011). Sobre essa questão, baseada em Hall (2005), Gee (2001) e Bauman (2005), El Kadri (2014, p. 103, tradução nossa) aponta que:

De acordo com Hall (2005), o crescente interesse na identidade nos dias de hoje é resultado das inúmeras transformações no mundo contemporâneo devido ao processo de globalização, que deslocou estruturas e processos sociais e alterou as referências individuais, fragmentando o espaço e a sociedade. Essa “crise de identidade”, segundo o autor, desintegrou o senso de unidade, segurança e estabilidade dos indivíduos, tornando algumas identidades obsoletas e criando oportunidades para novas (HALL, 2005; GEE, 2001). Quando os indivíduos sentiram uma transformação em direção à instabilidade, a identidade passou a desempenhar um papel central. Da mesma forma, Bauman (2005) afirma que é precisamente quando as comunidades estão se desmoronando que a identidade é reinventada. Bauman assume que uma das razões que podem explicar por que a identidade é destacada é que tendemos a centrar nossa atenção apenas quando as coisas começam a diminuir, falhar, agir de forma estranha ou nos decepcionar. Estudiosos concordam com essa posição, o que implica que em períodos nos quais as pessoas estão menos inseridas em contextos tradicionais que as dominem e as apoiem (ou seja, quando uma ordem social antiga se dissolve e as pessoas ficam por conta própria para tomar decisões importantes na vida), as questões do eu e da identidade se tornam mais relevantes (BAUMAN, 2005; FLUM; KAPLAN, 2012; GEE, 2001; HALL, 2005)⁴ (El Kadri, 2014, p. 103).

No caso desta pesquisa, esse “momento de crise” das identidades pode ser interpretado face às demandas da educação bilíngue e as lacunas da formação de profissionais de Letras, formados para atuar em determinados contextos, com certas condições (contextos de ensino de inglês como Língua estrangeira e/ou

⁴ Original: According to Hall (2005), the present growing interest in *identity* is due to the innumerable transformations in the contemporary world through the process of globalization, which has dislocated structures and social processes and altered individual reference, fragmenting space and society. This “identity crisis”, according to the author, has disintegrated the sense of unity, security and stability of individuals, making some identities obsolete and creating opportunities for new ones (HALL, 2005; GEE, 2001). When individuals felt a transformation towards instability, identity started to play a central role. Along the same lines, Bauman (2005) states that it is precisely when communities are collapsing that identity is reinvented. Bauman assumes that one of the reasons that may explain why identity is foregrounded is that we tend to center objects only when they begin to diminish, fail, start to behave strangely or disappoint us. Scholars agree with this position which implies that it is at periods when people are left less embedded in traditional contexts to dominate and support them, (that is, when an old social order dissolves and people are left to their own devices in making major life decisions), that issues of self and identity are of more concern (BAUMAN, 2005; FLUM; KAPLAN, 2012; GEE, 2001; HALL, 2005)” (El Kadri, 2014, p. 103).

Língua franca) enquanto em termos de atuação, tem encontrado alocação no mercado de trabalho em contextos de educação bilíngue, que exige outros conhecimentos.

Assim, a pesquisa de narrativas foi escolhida por se tratar do estudo que permite focar na experiência compreendida narrativamente, o que propicia uma coleta de dados apropriada para o estudo de aspectos identitários, já que ela é uma maneira de pensar e estudar a experiência (Connelly; Clandinin, 2006), o que contempla a natureza deste estudo. De acordo com Connelly e Clandinin (2006), precursores da pesquisa narrativa, as pessoas moldam suas vidas diárias pelas histórias de quem elas e os outros são, e como interpretam seu passado em termos dessas histórias. Clandinin e Connelly (2000, p. 20) definem pesquisa narrativa como “*uma forma de entender a experiência*” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A pesquisa narrativa mais comum caracteriza-se como uma metodologia que compreende a coleta de histórias sobre determinado tema no qual o investigador retira informações para compreender determinado fenômeno. Utilizar a metodologia da investigação narrativa é adotar uma visão particular da experiência como um fenômeno em estudo (Connelly; Clandinin, 2006, p. 479).

Do mesmo modo, Oliveira e Silva-Forsberg (2020), em um mapeamento sobre a pesquisa narrativa (e de narrativas), apontam que esta busca “compreender os sentidos conferidos à experiência” (Oliveira; Silva-Forsberg, 2020, p. 6). Assim, considerando que a maioria de professores em serviço no contexto bilíngue não tiveram formação específica em nível de graduação para atuar nesse segmento, compreender os sentidos conferidos à experiência faz todo sentido para a busca do entendimento das identidades desses docentes, bem como tem potencial de informar cursos de formação inicial e continuada sobre a atual situação. Dar voz a esses professores, por meio da narrativa de suas trajetórias, pode colaborar para a compreensão dos saberes docentes, das necessidades e de percursos formativos.

Oliveira e Silva-Forsberg (2020) coadunam com essa perspectiva e afirmam que a compreensão de como os seres humanos se formam é importante. Os autores propõem que as experiências obtidas ao longo da vida devem ser narradas e questionadas sobre seus sentidos e significados do que seria e de como seria sua própria formação. Para Josso (2004, p. 10), “uma experiência vivenciada torna-se formadora quando considera as aprendizagens passadas que simbolizam as atitudes, os pensamentos, o saber-fazer e os sentimentos do presente, sob a ótica

de um processo de “caminhar para si”.

A pesquisa de narrativas tem sido um tipo muito utilizado quando o objetivo é investigar identidades. Golombek e Klager (2015), por exemplo, analisam o desenvolvimento da identidade de um professor aprendiz de língua inglesa, através da investigação narrativa. Fundamentados na teoria Histórico-Cultural, os autores partem do ‘brincar’ como um propulsor para o desenvolvimento identitário e pedagógico do professor. Em sua análise, eles notaram que a investigação narrativa tem papel transformador, pois, na medida em que o professor conduz a narrativa, ele “brinca” com vários aspectos que integram sua profissão, como a teoria, sua experiência como professor etc., possibilitando transformar sua identidade e práticas. Ademais, os autores apontam a experiência como componente fundamental dessa mudança identitária, pois ela permite que o professor recorra a elas a fim de lidar com as contradições de sua prática. Como resultados, os autores afirmam que a investigação narrativa se apresenta como um espaço seguro, em que o professor pode refletir, analisar, experimentar e reinventar sua identidade e prática pedagógica. Por fim, eles tecem críticas a experiências descontextualizadas nos cursos de formação, que deveriam proporcionar atividades que possibilitem que os alunos “brinquem” com suas experiências práticas e teóricas a fim de transformarem suas identidades como professores de línguas.

Liu e Xu (2011), por sua vez, partem da investigação narrativa como instrumento para analisar a transformação identitária de uma professora de línguas em um período de mudança e adaptação escolar. Os autores apontam para a complexidade da formação identitária em momentos de mudança, onde há necessidade de constante transformação. Segundo os autores, esse período é conflituoso para a identidade do professor, especialmente dada a divergência entre a identidade atual e a almejada. Os resultados evidenciam que o conflito identitário pode levar a apatia do professor, conseqüentemente sua exclusão. Os autores salientam ainda a necessidade de uma comunidade de prática que fortaleça os professores intelectualmente e emocionalmente, a fim de reduzir seus conflitos identitários.

Correa, Martínez-Arbelaz e Gutierrez (2014) se dedicam à análise da formação de identidade de professores durante o estágio na graduação de dois futuros professores, através da abordagem de narrativas. Ancorados nas teorias de Comunidade de Prática e Posicionamento, os autores interpretam os discursos dos

sujeitos envolvidos nas situações críticas e conseguem observar os conflitos de identidade que os professores em pré-serviço perpassam ao contrastar sua identidade imaginária de professor, as identidades forjadas em suas experiências quando alunos (na infância e adolescência), as identidades dos professores em serviço na escola em que estavam atuando como estagiários e as identidades dos professores supervisores do estágio. A reflexão crítica acerca dos vários pontos de vista sobre identidade de professores mostra que as novas concepções de identidade construídas pela nova geração de professores em pré-serviço poderá ser um dos precursores de uma nova educação.

Sobre as contribuições da pesquisa narrativa, os posicionamentos de Paiva (2008) e Labov (1997) são importantes. Paiva (2008), amparada em Labov (1997), aponta que a discussão da narrativa ao nível do discurso pouco contribui para provar qualquer coisa que seja, se caracterizando essencialmente como um estudo hermenêutico. Contudo, para Labov (1997), conseqüentemente para Paiva (2008) que coaduna com a questão, os dados mais importantes na análise de narrativas não são os que derivam da observação e da interpretação do pesquisador, mas sim, na reação da audiência a essas narrativas. É assim que esse estudo pretende contribuir para a área de formação de professores em contexto bilíngue: nos interessa a reação da audiência aos aspectos identitários dos professores atuantes nesse contexto e, portanto, as ações, práticas e formação que surgirão dessa reação.

Desse modo, compreender as trajetórias desses professores (Lave, 1996), por meio de narrativas faz-se relevante, porque as trajetórias de professores deveriam ser consideradas no desenvolvimento de uma identidade profissional (El Kadri, 2014), porque a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino (Oliveira; Silva-Forsberg, 2020).

A seguir, apresento o quadro que resume a pesquisa:

Quadro 01 – Resumo geral da pesquisa

Objetivo geral	Objetivo específico	Pergunta de pesquisa	Coleta de dados	Análise de dados
----------------	---------------------	----------------------	-----------------	------------------

Compreender aspectos identitários de professores em serviço participantes em um curso de formação em educação bilíngue relativos à profissionalização docente.	Conhecer os aspectos identitários relativos à profissionalização docente presentes nas narrativas de professores referentes à formação, às trajetórias vivenciadas, ao relacionamento com a língua inglesa, à prática docente e à autoatribuição identitária.	Quais são os aspectos identitários relativos à profissionalização docente, presentes nas narrativas desses professores referentes à formação, às trajetórias vivenciadas, ao relacionamento com a língua inglesa, à prática docente e a autoatribuição identitária?	65 narrativas de professores.	Análise Textual Discursiva (ATS), Teoria da Avaliatividade (<i>Appraisal Theory</i>) e metáforas (ACD).
--	---	---	-------------------------------	---

Fonte: o autor.

Tendo introduzido as justificativas, objetivos e referenciais centrais a essa pesquisa, apresento o modo como ela se organiza.

Esta tese doutoral está organizada da seguinte maneira. Após essa introdução, no capítulo 1, apresento o referencial teórico que embasa esta pesquisa, que engloba a perspectiva pós-estruturalista de identidade (Bauman, 2003; Block, 2007; Silva, 2004; Hall, 2005; Woodward, 2011), a visão heteroglóssica de educação bilíngue (Garcia, 2009; Garcia; Li Wei, 2015) e a formação de professores para contexto bilíngue.

No capítulo 2, apresento a metodologia da pesquisa, de natureza qualitativa-interpretativista (Cohen; Manion; Morrison, 2000; Ludke; André, 1986), abordagem sócio-histórica (Freitas, 2002) alinhada à Pesquisa Narrativa (Conelly; Clandinin, 2006; Paiva, 2008). Em seguida, descrevo o contexto de coleta de dados, o instrumento utilizado para a coleta de dados – narrativas produzidas no âmbito do Curso “Formação em Educação Bi/multilíngue” e o perfil dos participantes da pesquisa, composto por 65 professores em serviço no contexto de educação bilíngue. Ademais, apresento e reflito sobre o papel do pesquisador neste trabalho. Na sequência, discuto o referencial teórico analítico utilizado, sendo a Análise Textual discursiva (ATD) (Moraes, 2003; Moraes; Galiuzzi, 2006; 2010; Gonçalves, 2009; Lambach, 2013; Oliveira; Silva-Forsberg, 2020) atrelada à categoria de metáfora da Análise Crítica do Discurso (ACD) (Fairclough, 2003; 2001; Resende; Ramalho, 2009) e a Teoria de Avaliatividade (Martin; Rose, 2003; Martin; Rose, 2007; Martin; White, 2005; Vian Jr, 2009; Vian Jr et al., 2010). Finalizo o capítulo

apresentando, discutindo e refletindo sobre as questões éticas da pesquisa, com cuidados éticos-emancipatórios (Egido, 2015; Reis; Egido, 2017; Egido, 2019).

No capítulo 3, apresento a análise das narrativas dos professores, evidenciando as categorias temáticas que surgiram dos dados e a valoração de suas experiências por meio de suas representações avaliativas, buscando compreender as identidades forjadas.

Finalizo a pesquisa com as considerações finais, onde retomo os objetivos e respondo à pergunta de pesquisa para então reiterar a tese que defendo neste trabalho. Logo, aponto as contribuições deste trabalho para o meu desenvolvimento profissional enquanto pesquisador e formador de professores para o contexto bilíngue, bem como descrevo as limitações da pesquisa.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, apresento os referenciais teórico-metodológicos que orientam este trabalho. Desse modo, primeiramente, perpasso a concepção de identidade pós-estruturalista. Em seguida, abordo os trabalhos sobre identidade de professores de línguas, e mais especificamente, trabalhos que tratam da formação de professores para contextos bilíngues no Brasil. Dedico-me, então, à Teoria da avaliatividade como referencial teórico-analítico para se olhar para as identidades.

1.1 A CONCEPÇÃO PÓS-ESTRUTURALISTA DE IDENTIDADES

Adoto, neste trabalho, uma concepção pós-estruturalista de identidade (Bauman, 2003; Block, 2007; Silva, 2004). Por esta perspectiva, as identidades são conjuntos de representações culturais construídas em situações específicas (Hall, 2005). São modos de significar que influenciam e organizam não somente nossas ações, mas também as concepções que temos sobre nós mesmos (Woodward, 2011) e que não são fixas e nem permanentes, mas sim sempre fragmentadas, dependente dos contextos e sempre resultado de representações e discursos que emergem da sociedade. As identidades, por esta perspectiva, se constituem no social, na cultura e no discurso (Hall, 2005; Silva, 2004).

A natureza do termo Identidades como sendo sempre fluída, volátil, não permanente e sempre provisória (Bauman, 2003) parece ser consenso no campo das ciências sociais. Para Bauman (2003), Hall (2005), Woodward (2001) e Silva (2004), por exemplo, as identidades não são vistas como descrições, ou seja, algo que se “é”, mas sim algo que está sempre se constituindo, expresso na ideia de “tornar-se” (Hall, 2005; Silva, 2004; Woodward, 2011).

Silva (2004) reforça o argumento de que identidade e diferença estão sempre em uma relação de interdependência: quando dizemos que somos algo, estamos dizendo que não somos outra coisa. Para o autor, identidade é resultado da criação linguística, o que indica que são produzidas, forjadas no mundo social e nas relações socioculturais da linguagem (Silva, 2004).

Para Woodward (2011), a identidade como diferença, é, portanto, sustentada pela exclusão. Ao nos demarcamos linguisticamente, por meio do uso de pronomes,

por exemplo, estamos reforçando nossas posições de sujeito, nossas posições identitárias. A autora ainda argumenta que a primazia de uma identidade geralmente se dá quando clamamos por uma identidade que parece ser real, autêntica, pura ou simplesmente melhor do que a outra. Isto é, as identidades se baseiam nas diferenças, no “que não somos”.

Essa “diferenciação” no conceito de identidade, na visão pós-estruturalista, também é apontada por Van Leeuwen (1996), quando trata de questões identitárias de atores sociais. Para ele, quando atores sociais se diferenciam de outro grupo similar, estes marcam suas diferenças por meio do “nós” e “outros”, por exemplo. Woodward (2011) complementa salientando que, geralmente, o grupo dos “nós” é sempre privilegiado e essa posição binária é uma demarcação identitária.

Silva (2004) afirma que outra maneira de demarcarmos as identidades é por meio da tentativa de a forjar de forma específica, como norma, ou seja, o uso da “estratégia de normalização”, que significa escolher, arbitrariamente, uma identidade específica como sendo o padrão e atribuir identidades positivas em relação às identidades dos outros.

Podemos salientar que os estudos pós-estruturalistas de identidade reforçam que estas não são entidades pré-construídas, mas sim criadas e recriadas constantemente (Hall, 2005; Silva, 2004) e as pessoas podem, negar, aceitar, reforçar as atribuições sociais dadas a ela. Para Woodward (2001), há sentimentos envolvidos neste processo que envolve aceitar e/ou rejeitar identidades, o que a autora chama de “investimento pessoal” em determinadas identidades. Além do investimento pessoal, contudo, e do reconhecimento dessa “agência” e “liberdade” dos sujeitos tomarem decisões, aceitarem, rejeitarem as identidades, elas também são constrangidas pelas instituições e/ou identidades atribuídas pelos outros. Isso significa que as identidades são processos de reconhecimento social por uma determinada comunidade.

Hall (2005) aponta três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história: *identidade do sujeito do Iluminismo*, *identidade do sujeito sociológico* e *a identidade do sujeito pós-moderno*. A concepção de identidade do *sujeito do iluminismo* é de um indivíduo unificado e composto de um centro imutável. Nesta visão, de acordo com Hall (2005), a essência nasce com o sujeito e o acompanha durante a vida, mas sem se submeter a grandes modificações. Assim, a concepção de identidade é fixa, pautada no

individualismo e no interior do sujeito, sem considerar os impactos do mundo exterior para sua construção. Por sua vez, a concepção, aliada ao *sujeito sociológico*, passa a considerar a relevância das interações sociais e seu poder de causar alterações nos sujeitos. Por essa perspectiva, segundo Hall (2005), o sujeito possui um núcleo que agora pode ser moldado a partir das interações sociais a que é submetido. Para o autor, essa concepção refletia a complexidade do mundo moderno. Contudo, tal visão é questionada, segundo Hall (2005), pela descentração do sujeito, isto é, pela concepção do sujeito fragmentado, fluido e alterado a partir de suas vivências e do contexto histórico-social em que está inserido. Assim, a concepção de identidade do *sujeito pós-moderno* é a de identidade móvel, flexível e plural. Para o autor, tais identidades são forjadas a partir da interconexão de diversas áreas do mundo, pelas ondas de transformações sociais e descontinuidades intensificadas pela globalização. É nesta visão que esse trabalho se apoia para olhar para as identidades de professores bilíngues.

A concepção de identidade alinhado ao sujeito pós-moderno tem sido a perspectiva mais aceita nos estudos atuais. Varghese (2005) aponta três questões centrais: a ideia de que identidade não é fixa, estável ou unitária, que possui caráter transformativo e transformador e está sempre em conflito e passível de mudanças; que não pode ser descontextualizada, pois está sempre relacionada ao contexto social, cultural e político em que o indivíduo está inserido; e que é construída, negociada e mantida através da língua e do discurso.

Hall (2005) explica essa transformação no modo de se ver a identidade devido à multiplicidade de significações e representações sobre o que é o homem na pós-modernidade: um sujeito que se confronta com inúmeras e cambiantes identidades, possíveis de se identificar, mas sempre de forma temporária. Isso significa que o sujeito pós-moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, pela fluidez, pela volatilidade e, assim, as identidades permanecem sempre abertas. O resultado dessa concepção, para Hall (2005), é que, se por um lado, essa concepção desestabiliza identidades estáveis do passado, por outro, ela abre possibilidades para o desenvolvimento de novos sujeitos. É nesse contexto que Bauman (2003) aponta que é exatamente quando as comunidades entram em colapso que as identidades são reinventadas, o que significa que, a identidade começa a assumir papel central na nossa sociedade porque tendemos a colocar os objetos em cena somente quando eles começam a

falhar, quando se comportam estranhamente ou nos desapontam de alguma maneira.

El Kadri (2014), explicando essa concepção de identidade em seu trabalho e sua importância para os estudos na área de educação de professores, aponta que:

O desenvolvimento da identidade é o resultado de um processo de reconhecimento social pela comunidade. É por isso que identidades ou "formas de ser" (FAIRCLOUGH, 2003) ou "trajetórias de professores" (LAVE, 1996) se tornam um conceito importante no que diz respeito à aprendizagem do professor em programas de educação para o ensino: tornar-se um professor significa desenvolver uma identidade profissional. A identidade é vista como "socialmente negociada, dinâmica e fragmentada, em contraste com a visão histórica da identidade como interna, fixa e coerente" (REEVES, 2009, p. 35). Em outras palavras, a identidade é co-construída através de um processo social negociado consigo mesmo, com os outros e dentro dos discursos presentes na vida de alguém, nos quais os indivíduos reivindicam, atribuem e rejeitam identidades em relação aos outros (REEVES, 2009); ela é elaborada em práticas sociais, na interação com pessoas, dentro e através da linguagem. É então por meio dessa interação que as pessoas se tornam conscientes de quem são no jogo da representação do eu e, assim, constroem sua identidade social (RAJAGOPALAN, 1998). (...) De uma perspectiva sociocultural e histórica, as identidades são construídas e reveladas nas trajetórias dos professores (Lave, 1996)⁵ (El Kadri, 2014, p.97, tradução nossa).

Pela mesma perspectiva, Gee (2001) enfatiza o conceito de identidade como sendo construído de forma contextual e relacionado ao desempenho ou participação em práticas sociais, isto é, um aspecto dinâmico e socialmente construído da vida de um indivíduo. Para o autor, nos tornamos um "certo tipo de pessoa" ao participar ativamente e se envolver nas práticas sociais, papéis e contextos que definem a identidade dentro dessas configurações, sendo, portanto, resultado das ações e interações em ambientes sociais e culturais específicos. O autor, então, propõe quatro perspectivas sobre o que significa ser reconhecido como um "certo tipo de pessoa": *identidade da instituição (I-Identity)*, *identidade da natureza (N-Identity)*, *identidade do discurso (D-Identity)* e *identidade da afinidade (A-Identity)*.

⁵ Original: The development of identity is the result of a process of social recognition by the community. This is why identities or "ways of being" (FAIRCLOUGH, 2003) or "teacher trajectories" (LAVE, 1996) become an important concept regarding teacher learning in teaching education programs: becoming a teacher means developing a professional identity Identity is seen as "socially negotiated, dynamic, and fragmented and stands in contrast to the historical view of identity as internal, fixed, and coherent" (REEVES, 2009, p. 35). In other words, identity is co-constructed through a social negotiated process with the self, with others and within discourses present in one's life in which individuals claim, assign and reject identities in relation to others (REEVES, 2009); it is crafted in social practices, in the interaction with people, in and through language. It is then through this interaction that people become aware of whom they are in the interplay of the representation of the self and thus construct their social identity (RAJAGOPALAN, 1998). (...) From a socio-cultural-historical perspective, identities are constructed and revealed in teachers' trajectories (El Kadri, 2014, p. 97).

A *identidade de instituição*, para Gee (2001), está associada a uma posição social, não sendo, portanto, algo dado pela natureza, mas sim algo conquistado pela pessoa (como ser um professor). A fonte desse “poder” identitário, para o autor, é, então, uma instituição. Para ele, o processo pelo qual esse “poder” funciona é a autorização; ou seja, “leis, regras, tradições ou princípios de vários tipos permitem que as autoridades permitirem a posição de professor de educação e autorizaram a pessoa em termos de ter os direitos e responsabilidades que acompanham essa posição” (Gee, 2001, p. 102).

Já a *identidade da natureza* é uma parte de quem somos e a qual não temos controle (como os genes, por exemplo). Para Gee (2001), o “poder” que a determina é uma força da natureza e não da sociedade, e o processo pelo qual esse poder funciona é o desenvolvimento. Esse tipo de identidade precisa “ganhar sua força como identidades por meio do trabalho de instituições, discurso e diálogo, ou grupos de afinidade, ou seja, as mesmas forças que constituem nossas outras perspectivas sobre identidade” (Gee, 2001, p. 102), o que significa que elas também só existem porque são reconhecidas.

A *identidade discursiva* é caracterizada não por algo com o qual alguém nasceu, mas sim, pela discursividade criada pelo indivíduo, mas que não pode ser alcançada sozinha. Para Gee (2001), a fonte de poder em se criar esse tipo de identidade é por meio do discurso ou do diálogo de outras pessoas. Assim, identidade depende do modo como outras pessoas tratam, discutem e interagem com a pessoa.

Já a perspectiva de *identidade de afinidade*, conforme Gee (2001), se caracteriza por um conjunto de práticas distintas que não são da natureza de uma instituição, nem do discurso e do diálogo de outras pessoas, mas sim criadas por meio de um “grupo de afinidade”. Assim, a fonte de poder para a forja dessa identidade é a participação ou compartilhamento, pois seu foco está nas práticas sociais distintivas que criam e sustentam afiliações de grupo, que compartilham lealdade, acesso e participação em práticas específicas que proporcionam a cada membro do grupo as experiências necessárias. O quadro que segue resume os tipos de identidades apontados pelo autor e que são importantes para a análise da construção das identidades dos docentes neste trabalho:

Quadro 02 – Tipos de identidades na perspectiva de Gee (2001)

Tipo de identidade	Processo	Poder	Fontes de poder
Identidade de natureza (um estado).	Desenvolvida de...	Forças.	Natureza.
Identidade institucional (uma posição).	Autorizada por...	Autoridades.	Instituição.
Identidade de discurso (característica individual).	Reconhecida no...	Discurso/diálogo.	Racionalidade dos indivíduos.
Identidade de afinidade (experiências).	Compartilhada na...	Prática.	Afinidades de grupo.

Fonte: Gee (2001, p. 100, tradução nossa).

Esses tipos de identidade são relevantes para a análise deste trabalho, pois permite compreender quais e como as identidades desses professores emergem. Na próxima seção, dedico-me aos trabalhos sobre identidade profissional de professores de línguas.

1.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL DE PROFESSORES DE LÍNGUAS⁶

Abordar identidades profissionais é relevante porque esse termo nos remete a uma educação ao longo da vida, contínua e com participação em atividades, questões caras aos estudos de formação docente. Consciente, portanto, de que identidades são reveladas nas trajetórias e narrativas de professores, nesta seção, dedico meu olhar às identidades profissionais de professores de línguas por entender que as línguas e os saberes da língua que ensinam são uma faceta significativa das identidades de professores em contextos bi/multilíngues.

Ressalto, no entanto, que acredito que identidades de professores de línguas não são sinônimos para identidades de professores de contextos bilíngues. Isso porque compreendo as identidades de professores bi/multilíngues como sendo perpassada pelas características e questões que também são pertinentes aos profissionais de línguas. Isso porque professores bilíngues que hoje estão em serviço nas escolas e que fazem parte desta pesquisa, por exemplo, ministram aula tendo línguas - mais frequentemente a língua inglesa - como meio de instrução e foram formados, majoritariamente, por cursos de Letras ou de pedagogia (e que daí possuem certificação dessa língua).

⁶ Os estudos acerca da identidade profissional têm se intensificado no campo da Linguística Aplicada, especialmente, em vista do seu papel interdisciplinar, dialogando com questões sociais, de gênero, raciais, étnicas, entre outras. Questões essas que julgo importantíssimas ao se falar de identidades profissionais, mas que aqui, não serão abordadas por não terem aparecido nos dados. Discuto essa questão, portanto, nas considerações finais como uma limitação do trabalho.

Por essas razões, adentro-me aqui nas pesquisas sobre identidade profissional docente, para fornecer um olhar para os dados e compreender como os professores bilíngues, que geralmente utilizam outra língua como meio de instrução, encaram essa língua, a conceituam, suas ideologias, crenças e vivências, considerando que essas questões impactam profundamente suas identidades docentes.

Beijaard, Meijer e Verloop (2004) apresentam uma revisão sistemática de literatura buscando identificar tendências em pesquisas sobre formação da identidade profissional de professores no período de 1988 a 2000. Embora os textos analisados apresentem uma multiplicidade de contextos e abordagens de pesquisa, os autores identificaram pontos nas quais as pesquisas convergem - sendo estes considerados essenciais para a formação de identidade(s) profissionais.

Em primeiro lugar, os pesquisadores destacam que a formação de identidade é um processo contínuo que envolve a “interpretação e reinterpretação de experiências” (Kerby, 1992 *apud* Beijaard; Meijer; Verloop, 2004, p. 121), sendo negociada e transformada constantemente. Em segundo, a identidade profissional implica o “sujeito e contexto”, e que pode envolver “conhecimentos e atitudes que são prescritos” (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004, p. 122), bem como “subidentidades” em diferentes contextos e relacionamentos. Por fim, as pesquisas mostram concordância no que se diz respeito ao papel da agência na formação de identidade profissional - considerando que o desenvolvimento ocorre por meio da atividade. Beijaard, Meijer e Verloop (2004) ainda apontam que as identidades geralmente são estudadas através de histórias (narrativas), como é o caso da escolha dos instrumentos dessa pesquisa. Eles enfatizam que as identidades profissionais estão sempre em transformação, sendo umas mais valorizadas do que outras. Ademais, para Beijaard, Meijer e Verloop (2004) , as identidades podem ser desenvolvidas a partir de outras.

Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011), também por meio de Revisão Sistemática da Literatura, realizam um levantamento entre 1997 e 2008, sobre as características recorrentes de pesquisas sobre a identidade profissional de inglês no Brasil. As autoras enfocam em como as pesquisas brasileiras se caracterizam nesse sentido e em que problemas podem ser levantados referentes à identidade profissional do professor brasileiro.

Segundo o estudo de Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011), a

identidade se torna um tema a ser problematizado quando há crises, dúvidas e incertezas. Isto é, quando a identidade do profissional se apresenta fragmentada, instável, questionada e está em constante crise diante dos novos paradigmas trazidos pela globalização. Assim, a identidade do professor de inglês no Brasil está em crise porque o panorama educacional do país tem mudado drasticamente nos últimos anos. O estudo conclui que além de ser importante conhecer pesquisas que tratem da questão da identidade do professor de inglês no Brasil, a fim de identificar elementos que possam (re)construir ou (re)caracterizar sua identidade profissional, os cursos de formação contribuem para as incertezas e inseguranças dos professores. Além disso, Quevedo-Camargo, El Kadri e Ramos (2011) constataam que a identidade deste professor é, ao mesmo tempo, construída pela sociedade, e construída e corroborada pelo próprio professor de inglês.

Assim, a formação da identidade não pode ser vista como fixa e imutável, mas em constante devir. Em consonância com Pimenta (1997), a identidade profissional se constrói a partir da revisão dos significados sociais da profissão e das práticas consagradas e resistentes às inovações, assim como da análise das suas práticas frente às teorias existentes, bem como da construção de novas. Além disso, assegura a autora, as identidades profissionais também partem de suas vivências, crenças, valores e saberes, conferindo assim significado ao seu fazer docente.

Salinas e Ayala (2018) realizam um estudo de caso focado em duas professoras de inglês em formação inicial no Chile sob uma perspectiva sociocultural. Em sua análise, os autores identificaram três fatores entrelaçados que constituem o processo de formação de identidades profissionais, sendo eles a autopercepção (self-image), o ambiente de aprendizagem e as experiências de estágio. Os resultados demonstram que tanto as experiências positivas quanto as negativas surtem consequências, reforçando ou transformando atitudes. Salinas e Ayala (2018) argumentam que o significado atribuído às experiências molda as identidades das professoras em formação, e destacam o papel do professor mentor e do professor supervisor na (trans)formação de identidades profissionais.

Essa relação entre as experiências e as identidades têm levado pesquisadores a olhar para identidades por meio de narrativas (Golombek; Klager, 2015; Liu; Xu, 2011). Golombek e Klager (2015), por exemplo, analisam o desenvolvimento da identidade de um professor aprendiz de língua inglesa, através da investigação narrativa. Fundamentado na teoria Histórico-Cultural, os autores

partem do Brincar como um propulsor para o desenvolvimento identitário e pedagógico do professor. Os autores se utilizam do conceito “identidade da atividade”, como uma maneira de unificar a identidade como prática concreta e prática discursivamente construída, enfatizando suas visões de identidade como um ser em contínuo devir por meio da atividade.

Mais especificamente, Golombek e Klager (2015) apontam que a identidade do professor de línguas envolve uma dialética entre a atividade microgenética que um professor realiza como sujeito dentro de um sistema de atividade, com suas regras associadas, membros da comunidade, ferramentas e objetos; e o domínio social, cultural e histórico maior do qual essa atividade emerge e é moldada. Em sua análise em que utilizam tal conceito, os autores notaram que a investigação narrativa tem papel transformador, pois na medida em que o professor conduz a narrativa, ele “brinca” com vários aspectos que integram sua profissão, como a teoria, sua experiência como professor etc., que o possibilita a transformar sua identidade e práticas. Ademais, Golombek e Klager (2015) destacam a experiência como componente fundamental dessa mudança identitária, pois ela permite que o professor recorra a ela a fim de lidar com as contradições de sua prática.

Como resultados, Golombek e Klager (2015) verificam que a investigação narrativa constitui-se como um espaço seguro no qual o professor pode refletir, analisar, experimentar e reinventar sua identidade e prática pedagógica. Por fim, os autores tecem críticas as experiências descontextualizadas nos cursos de formação, e que estes deveriam proporcionar atividades que possibilitem que os alunos “brinquem” com suas experiências práticas e teóricas a fim de transformarem suas identidades como professores de línguas.

Liu e Xu (2011) por sua vez, partem da investigação narrativa como instrumento para analisar a transformação identitária de uma professora de línguas em um período de mudança e adaptação escolar. Os autores apontam para a complexidade da formação identitária desses profissionais em momentos de mudança, onde há necessidade de constante transformação. Segundo os autores, esse período é conflituoso para a identidade do professor, especialmente dada a divergência entre a identidade atual e aquela almejada. Os resultados demonstram que o conflito identitário pode levar a apatia do professor, conseqüentemente sua exclusão. Diante disso, os autores salientam a necessidade de uma comunidade de prática que fortaleça os professores intelectual e emocionalmente, a fim de

reduzir o conflito identitário.

Também se valendo da mesma concepção de identidade deste trabalho, Bohn (2005) se dedica a discorrer sobre a constituição das identidades profissionais. Para o autor, a identidade do professor de línguas é marcada por vozes constituintes (dos professores, da família, dos textos lidos etc...), pelas diferenças (comparação com outras profissões, por exemplo), pela motivação para aprender línguas (visceral, biológica), pelas diferentes vozes e discursos externos (documentos oficiais, governos e partidos, políticas, agentes públicos e privados, materiais didáticos, alunos e família...) e pela sociedade (a mídia reproduz as ideologias presentes na sociedade). Assim, é constituída pelos seus saberes, experiências e marcada por exemplos de ex-professores, colegas etc.

Ao tratar especificamente das identidades de professores de línguas em formação, Bohn (2005) reforça que esta é marcada por incompletudes, e que os docentes parecem falar de um lócus que o sujeito não consegue ocupar, pois seus discursos são fortemente marcados por uma incompletude profissional. Isto é, eles não se sentem preparados para enfrentar uma sala de aula, assim, refletem em seus discursos a insuficiência de sua formação. Segundo Bohn (2005), professores parecem falar de um lugar de onde gostariam de falar, mas que não estão ocupando, ou seja, que não possuem legitimidade para falar.

Por esse motivo, na próxima seção, volto meu olhar para a formação de professores para o contexto bilíngue.

1.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O CONTEXTO BI/MULTILÍNGUE

Pesquisas sobre a formação de professores para a educação bi/multilíngue no Brasil apontam fortemente a carência de propostas formativas ao longo do tempo para esse contexto. Exemplos dessas pesquisas são os trabalhos de Fávoro (2009), Castanharo (2020), Faria e Sabota (2019), nas quais se observam que as iniciativas têm ficado a cargo de ações individuais ou de formações continuadas nas próprias escolas bilíngues, com pouco envolvimento de cursos de licenciaturas (El Kadri; Saviolli; Moura, 2022). O que também se encontra nas pesquisas é que, geralmente, para a Educação infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a formação destes profissionais se dá na área de Letras e Pedagogia, ou ainda sem formação

acadêmica com teste de proficiência.

A professora Antonieta Megale tem sido grande estudiosa da formação de professores em contexto nacional. Em um dos seus trabalhos, Megale (2020) aponta quais saberes e conhecimentos práticos são fundamentais para a formação do profissional docente das escolas bilíngues no Brasil. A autora menciona que com o aumento do número de escolas bilíngues no Brasil, o óbvio seria aumentar também os meios de formação dos profissionais envolvidos. Porém, segundo Megale (2020), não é o que vem acontecendo devido à pouca oferta de cursos no ensino superior que abordem a Educação Bilíngue. O professor da escola bilíngue, para ela, tem o objetivo de produzir aprendizagens seguindo o contexto no qual está inserido, somando-se a três grandes dimensões na formação de professores, de acordo com a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019), a saber: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. A partir destas concepções, Megale (2020) identifica quais conhecimentos básicos elevariam às discussões sobre este assunto para além das opiniões, exemplificando duas destas dimensões: conhecimento e prática profissional.

Segundo Megale (2020), a primeira dimensão se refere à compreensão que o professor possui em sua área de atuação, especificamente no ensino bilíngue, está conectado aos profissionais que trabalham com a língua de nascimento dos alunos e os que trabalham com língua adicional. Para Megale (2020), o professor deve ter compreensão das diversas didáticas e componentes curriculares em torno da área e dominar as selecionadas pela escola que leciona, já que as escolas bilíngues diferem umas das outras. A segunda dimensão, conforme Megale (2020), concerne à prática profissional e está conectada à capacidade do professor de estabelecer propósitos entre a língua e o conteúdo trabalhado, bem como planejar as atividades a partir desta relação. Assim, para a autora, os docentes das escolas bilíngues têm como um de seus objetivos centrais o desenvolvimento das duas línguas que circulam na escola: a língua de nascimento dos alunos e a língua adicional.

Megale (2020) aponta ainda que existem vários tipos de programas de Educação Bilíngue e metodologias que podem ser implementadas nesta modalidade. Porém, ela argumenta haver uma concordância entre os especialistas e pesquisadores da área sobre a existência de um duplo foco de instrução. Isto é, defende-se um trabalho em que língua e conteúdo estão integrados. Logo, além de

ensinar o conteúdo por meio da língua, é necessário que ocorra o ensino da língua (estruturas linguísticas e discursivas) para que o aluno seja capaz de desenvolver e utilizar o conteúdo.

Desta forma, Megale (2020) deixa claro que o trabalho com a língua não deve ser limitado às aulas de língua, mas sim percorrer todas as aulas e todos os componentes curriculares. Ainda segundo ela, como o trabalho integrado de língua e conteúdo é um dos pontos centrais na Educação Bilíngue, a formação destes profissionais deve, assim, equipá-los para a realização desta tarefa. Diante disso, Megale (2020) discute acerca de uma formação de professores crítica, apoiada nos conceitos de clareza política e ideológica de Bartolomé (1994; 1998; 2000). Na concepção de Megale (2020), uma formação de professores de qualidade está relacionada também a dimensão política, sendo possível desencadear discussões sobre os privilégios de cada contexto e que permitam ampliar os repertórios linguísticos dos aprendizes e propiciar visões de mundo para além do lugar social e econômico que ocupam na sociedade.

Apoiada por Bartolomé (1994), Megale (2020) ressalta a importância dos professores que atuam em grupos mais privilegiados também desenvolverem conhecimentos interligados à dimensão política com objetivo de educar essa camada da sociedade para a solidariedade e equidade, já que por muitas vezes os alunos destes contextos não possuem mobilidade para além de sua comunidade, desconhecendo a dura realidade brasileira e sendo formados como sujeitos de discursos hegemônicos e meritocráticos.

Por conseguinte, Megale (2020) acredita que durante a formação de professores, estes profissionais necessitam ter a possibilidade de reexaminar suas próprias crenças e valores, e os da sociedade em que vivem por meio de um abrangente estudo de como o Brasil se constituiu como nação e sobre os processos colonialistas que fomos e somos submetidos.

Na concepção de Megale (2020), sustentada por Bartolomé (2004), por muitas vezes, os futuros educadores tendem a reproduzir e sustentar crenças e valores de ideologias dominantes na sociedade. Deste modo, a autora sugere o desenvolvimento de clareza política e clareza ideológica nos cursos de formação de professores, com o objetivo de identificar e questionar tais ideologias e práticas estereotipadas e colonialistas reproduzidas nas salas de aula e que assim, possam colocar em circulação outras representações de mundo para além das hegemônicas.

Isso é relevante para os professores passarem a entender que as possíveis ligações entre variáveis políticas, econômicas e sociais com o desempenho acadêmico e profissional de grupos subalternos, contrariando o conceito de meritocracia estabelecido pelo neoliberalismo.

Para Megale (2020), este tipo de formação docente proporciona oportunidades de compreensão de que ensinar não é uma tarefa apolítica, e que fazendo com que alunos de classes mais privilegiadas reconheçam seus privilégios, eles podem gerar possibilidades para a construção de um mundo mais equânime.

Megale (2020) também ressalta que considerar a construção de conhecimentos de ordem teórica, prática e política na formação docente permite não apenas a reflexão de seus contextos de trabalho, mas principalmente a criação de um modelo de sociedade que se fundamenta nos valores de equidade e liberdade.

Diante deste contexto apresentado, faz-se relevante discorrer sobre a tentativa de um levantamento recente no portal da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos termos-chave "identidade", "professor" e "bilíngue", utilizando o parâmetro temporal de 2011 até 2021, publicados em língua portuguesa e tendo como critério de inclusão a presença dos termos no título e/ou resumo, o que culminou em nenhuma pesquisa encontrada, confirmando os relatos de Megale (2020) sobre o pequeno volume de pesquisas na área de educação bilíngue e conseqüentemente a escassez de estudos na área de identidade do professor bilíngue. Portanto, diante desta lacuna, foco nas pesquisas na área de formação de professores para este contexto.

Em um levantamento recente realizado pelo grupo de pesquisa sobre a formação de professores e seus saberes na educação bi/multilíngue realizado na BDTD, tendo como critério de busca as palavras-chave "formação", "professores", "educação/escola" e "bilíngue" para títulos e/ou resumo da obra, encontrou-se onze dissertações de mestrado. Destas cinco foram publicadas entre os anos de 2007 e 2009 e somente após 9 anos temos a publicação das outras seis dissertações na área, o que demonstra um aumento do interesse na questão. Logo, discorro brevemente sobre cada uma delas a seguir.

Furtado (2007), ao apresentar um panorama da educação bi/multilíngue no município de Goiânia, logo no início da expansão de escolas bilíngues de línguas de prestígio no país, já apontava para a problemática questão da formação acadêmica dos professores para atuarem na Educação Infantil bilíngue. A autora enfatizou a

falta de formação específica para professores em contextos bi/multilíngues no ensino superior.

Fávaro (2009), por sua vez, tratando de algumas escolas bilíngues da cidade de São Paulo, analisou a perspectiva de Educação Infantil bilíngue e a formação de seus professores, apontando também para a carência de formação acadêmica específica para a área e para o fato de que o preparo para a prática docente é realizado pelas próprias escolas, através de reuniões e encontros pedagógicos.

A pesquisa de Miascovsky (2008) propôs a participação de uma coordenadora e uma professora a partir de sessões reflexivas que contaram com construção colaborativa de sentidos e significados em um contexto de encontros e trocas entre uma professora-formadora, alunos de graduação do curso de Letras da PUC-SP e uma professora-assistente de uma escola bilíngue. Como resultado, a proposta apontou um desencadeamento em cadeia de novas ações criativo-colaborativas para outras propostas escolares.

Wolffowitz-Sanchez (2009) também investigou a formação de professores para a educação bi/multilíngue na Educação Infantil por meio de encontros e trocas entre uma professora-formadora, alunos de graduação do curso de Letras da PUC-SP e uma professora-assistente de uma escola bilíngue, apontando para a transformação dos papéis das alunas-professoras e da professora-aluna, outrora mais periférica e agora central.

Meaney (2009), por outro lado, examinou as tensões e colaborações propiciadas pelas interações entre professoras do 5º ano acerca das discussões sobre o planejamento do currículo de *Science* da instituição. Desse modo, verificaram-se mudanças significativas para o trabalho dos envolvidos, tais como transformações atitudinais frente às trocas entre as profissionais em virtude da argumentação perante a exposição, articulação de sentido na busca de um lugar-comum e encaminhamento das propostas para seus respectivos grupos.

Carolino (2018), em contexto de escola bilíngue também privada e trabalhando com os professores através de sessões de grupo focal, gravações de práticas pedagógicas, discussão dos vídeos e entrevista), observou que a formação de professores para o contexto bi/multilíngue está associada à falta de qualificação e preparo dos professores que acarretavam problemas com a comunidade escolar, principalmente com os pais (Carolino, 2018). A pesquisa de Carolino (2018) também

é significativa pelas sessões propostas para a condução da pesquisa, que foram propulsoras de discussões e ressignificações provenientes de dificuldades e desafios do próprio grupo e resultaram em relações mais dialógicas entre os pares e impactaram a própria prática dos profissionais participantes.

Arantes (2019) analisou os aspectos de construção de sentido dos alunos em uma escola bilíngue infantil, em relação às propostas da docente. Diante disso, sua pesquisa evidenciou que os desafios enfrentados são um retrato real das dificuldades encaradas diariamente pelos profissionais da educação bi/multilíngue e da educação como um todo, tais como: problemas pessoais que impactam o cotidiano do professor, a grande quantidade de conteúdo a serem ministrados, os problemas com a indisciplina e alunos com dificuldades de aprendizagem.

Já Clemesha (2019), por meio de observações de aula, planejamento colaborativo para a educação bi/multilíngue e da proposta de formação por meio da colaboração crítica, mapeou as contribuições da formação de um grupo de professoras, professoras-assistentes e coordenadoras do 4º ano de uma escola bilíngue de língua de prestígio. A autora constatou que a elaboração de propostas desencapsuladas conduziram para o desenvolvimento de agência nos alunos. Clemesha (2019) ainda aponta que o trabalho integrado entre a equipe de Inglês e de Português resultou em práticas multiculturais e multilíngues que condizem com o contexto atual de globalização e valorização da diversidade.

Também tratando do contexto de São Paulo, Espírito Santo (2019) realizou um mapeamento sobre a formação universitária dos professores em escolas bilíngues no. Diante disso, observou-se um número relevante de profissionais formados em Letras ou Pedagogia, mas em cursos que nenhuma disciplina na área de educação bi/multilíngue era contemplado. Espírito Santo (2019) também ressalta que a maioria dos professores foi contratada pelo nível de proficiência na língua adicional, sem formação inicial na área. Ao realizar levantamento sobre cursos de licenciatura, o autor enfatiza que apenas um dos cursos analisados oferecia disciplina eletiva para educação bi/multilíngue.

Já Camargo (2021), em um estudo de caso de uma escola bilíngue, também trabalhando com docentes da rede privada, investigou a apropriação teórica da pedagogia dos Multiletramentos pela escola e corpo docente. Neste estudo, apontou-se que a instituição e seus profissionais se apropriaram dos princípios da pedagogia dos Multiletramentos em diversos momentos e espaços pedagógicos, tais

como as formas variadas de engajamento, uso da prática situada, combinação de outras abordagens pedagógicas, a utilização da multimodalidade pelos próprios professores e participação mais crítica e agentiva.

Micheli (2020), em sua pesquisa, objetivou desvendar as crenças de alunos do curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Federal do Paraná acerca do bilinguismo. A autora utilizou como instrumento para coleta de dados questionários e entrevistas, realizados com alunos da graduação. Os resultados da pesquisa apontam que, apesar de os estudantes terem acesso, nas disciplinas, a diversos conceitos significativos da linguística e linguística aplicada, estes não são relacionados para o contexto de educação bi/multilíngue, nem na teoria e muito menos em situações de prática. Diante disso, Micheli (2020) defende a incorporação de disciplinas que abordem conceitos e práticas para a educação bi/multilíngue nos cursos de Letras e Pedagogia, visando a formação de professores.

No mesmo mapeamento que realizamos⁷, foram encontrados seis artigos sobre a formação de professores que se encaixavam nos parâmetros utilizados. Salgado *et al.* (2009), faziam parte de dois projetos de pesquisa ligados a uma escola bilíngue que visavam se aprofundar nas teorias acerca de bilinguismo, bilingualidade, ensino de línguas, metodologia de pesquisa e investigar algumas manifestações linguísticas a partir de registros feitos pela observação de aulas. Os autores ressaltam a importância de trabalhar as concepções de bilinguismo e bilingualidade com estagiários do curso de Letras para melhor prepará-los para atuar futuramente em escolas bilíngues.

Apesar do tema “formação de professores para a educação bilíngue” não ser o único foco do artigo, Bolzan (2019) contribui com uma revisão de referencial teórico no que se refere a educação bi/multilíngue, currículo, língua estrangeira e segunda língua. A autora também elenca alguns dos desafios da formação de professores que perpassam as lacunas dos cursos de graduação de Pedagogia e Letras em relação às especificidades da educação bi/multilíngue para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; a falta de professores especialistas proficientes no inglês para ministrar os conteúdos curriculares nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio; os professores já atuantes na Educação Básica que precisam se adequar quando a escola implementa um programa bilíngue e a

⁷ Utilizo-me da primeira pessoa do plural quando as ações envolverem outros participantes, tais como o grupo de pesquisa, a orientadora.

necessidade de uma formação continuada para os profissionais.

Faria e Sabota (2019), apesar de se debruçarem em uma pesquisa documental com foco na educação bi/multilíngue na etapa da Educação Infantil, colaboram bastante com esta pesquisa através da análise minuciosa das normativas oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Pedagógico de Curso de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. As autoras conseguiram elencar as principais problemáticas que envolvem a formação docente nesse contexto e propuseram alguns pontos cruciais para novos programas de formação que atendam a demanda atual. É ainda o primeiro trabalho, dentro dos levantamentos resenhados até aqui, que aponta a formação continuada oferecida nas próprias instituições bilíngues (privadas) como uma das responsáveis pela manutenção do *status* elitista da educação bi/multilíngue no Brasil e que seria papel das universidades expandir a oferta de preparação desses profissionais.

O artigo de Oscalís e Cavalcante (2021) foi o único resultado de busca que aborda as novas DCNEP, provavelmente pela data de aprovação recente do documento - julho/2020. Os autores fazem uma comparação buscando as consonâncias e discrepâncias entre e as resoluções da nova normativa federal e as opiniões de professores, coordenadores e gestores. Em relação à definição de educação bi/multilíngue, grande parte dos participantes da referida pesquisa, assumem uma perspectiva multidimensional de educação bi/multilíngue, para além das competências linguísticas, como o discurso das novas Diretrizes. Já os demais, assim como uma grande parte das famílias que optam por matricular seus filhos em escolas bilíngues, segundo os autores, enaltecem apenas os “ganhos linguísticos” deste contexto de ensino. Quanto aos requisitos para a formação de professores para a área, a pesquisa mostra uma variedade de configurações que vão desde Pedagogo Bilíngue a proficiência nos dois idiomas, por exemplo, independente de curso superior. Muitas das respostas já se aproximam das resoluções da nova normativa, mas não são indícios de que são suficientes para atender as necessidades da formação profissional para contextos bi/multilíngues. Essa diversidade confirma o quão pouco sabemos e divulgamos, teoricamente embasados, sobre esta temática. Por isso, precisamos do envolvimento de pesquisadores e demais agentes para discutir e implementar iniciativas relacionadas à formação de professores para educação bi/multilíngue.

As dissertações e demais trabalhos, aqui discutidos, ressaltam algumas

propostas de formação continuadas em escolas com a finalidade de promover espaços crítico-colaborativos, impactando diretamente realidades locais, bem como outros contextos através da publicação dessas pesquisas. As demais confirmam, por várias perspectivas (currículo das licenciaturas, relato de gestores, pesquisadores e professores e documentos oficiais), as dificuldades, desafios, falhas e até mesmo falta de formação profissional para professores que atuam em escolas bilíngues.

El Kadri e Saviolli (2023a; 2023b) investigaram uma formação de professores para a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio a nível de curso de Extensão (120h) e teve como objetivo geral tanto compreender quais os saberes necessários para a formação de professores em contextos bi/multilíngues quanto as *affordances* do contexto no qual esta pesquisa se dá. As autoras propuseram um experimento formativo (curso de extensão de formação continuada em educação bi/multilíngue) e mapearam os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue pela perspectiva dos professores participantes do curso, sendo que em sua maioria, eram professores da rede privada de ensino em contexto bi/multilíngue. As autoras apontaram que muitos dos conhecimentos da área se encaixam nas categorias de saberes docentes propostas por Tardif (2012), com elementos característicos da educação bi/multilíngue e que as *affordances* percebidas pelos participantes são de diversos tipos, incluindo as *affordances* de desenvolvimento profissional. Esses dois artigos são relevantes para essa pesquisa porque trataram do mesmo contexto de coleta de dados deste trabalho.

Também sobre esse mesmo curso, a publicação de El Kadri, Saviolli e Molinari (2022) se torna relevante. As autoras apontam, conforme já mencionado neste trabalho, que embora a educação bi/multilíngue compreenda conhecimentos muito específicos, a formação de professores para a área não acompanhou a expansão dessas instituições, ficando a cargo das próprias escolas bilíngues formarem seus professores, por meio de formações continuadas, reuniões e orientações com a coordenação (Fávaro, 2009; Faria; Sabota, 2019; El Kadri; Saviolli; Moura, 2022) ou interesse individual dos professores, visto que os cursos de licenciaturas ainda não abrangem o contexto bilíngue.

El Kadri, Saviolli e Molinari (2022) ainda reforçam que, além das lacunas e desafios da formação docente, a área carecia de legislação própria, exceto algumas iniciativas estaduais, até a aprovação do Parecer 2/2020 que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, que ainda

aguarda a homologação do Ministério da Educação. As autoras apontam que a obra surgiu do interesse em serem organizadoras e ministrantes do curso Formação em Educação Bilíngue (contexto de coleta de dados desta pesquisa). As organizadoras ressaltam questões importantes para as identidades de professores bilíngues e citam este trabalho que está em andamento:

Durante nossa colaboração na formação dos professores participantes do curso, notamos que a vontade de aprender, o sentimento de isolamento e a representação de professores atuantes em contexto de Educação Bi/Multilíngue de que “caímos de paraquedas” nesse contexto (EL KADRI, em andamento) são características comuns desses grupos de docentes, que em muitas ocasiões, manifestam o interesse por ouvir sempre mais dos professores palestrantes convidados no curso de formação. Esse livro é uma resposta a esse pedido, ao desejo e vontade dos docentes atuantes ou iniciantes de escolas bilíngues que valorizaram as experiências teórico-prático dos professores pesquisadores que têm trabalhado conosco nessa jornada de aprender, de discutir e de entender um pouco mais do que significa - ou o que pode significar - a Educação Bi/Multilíngue em nosso país (El Kadri; Saviolli; Molinari, 2022, p. 3).

Em um dos capítulos dessa obra, Marcelino e Weissheimer (2022) traçam um panorama dos fatores linguísticos e cognitivos envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento bilíngue, relacionando linguagem, cérebro e desenvolvimento de modo a contribuir para o contexto da sala de aula bilíngue.

Por sua vez, Alves e Finger (2022) tratam especificamente da alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica discutindo os aspectos relacionados à alfabetização bilíngue e defendem a importância de se priorizar o desenvolvimento das habilidades metafonológicas nas duas línguas da criança.

Já Megale (2022) se posiciona a favor de um ensino bilíngue intercultural em prol da desestabilização das amarras coloniais às quais estamos submetidos, defendendo um ensino bilíngue pautado na interculturalidade crítica como forma de decolonizar nossos currículos.

Telles e Welp (2002) discutem a perspectiva decolonial, a pedagogia translíngue e a proposta de tarefas em contexto de estudantes imigrantes e que nos permite visualizar uma proposta de pedagogia translíngue nesse contexto.

El Kadri (2022) discute a importância de termos materiais didáticos sensíveis e apropriados ao nosso contexto e apresentam a proposta didática materializada no *Global Kids – Portfólio Bilíngue* (El Kadri; Saviolli, 2022) discutindo sobre muitos dos conceitos recentes defendidos por pesquisadores para uma educação bi/multilíngue

que se pretenda crítica, emancipatória e “*made in Brazil*”. Conforme a própria autora aponta, neste capítulo, pode-se visualizar muito dos conceitos discutidos por pesquisadores no curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”.

El Kadri, Saviolli e Molinari (2022), por sua vez, falando do mesmo material, apresentam possibilidades de trabalho com a Educação Infantil que exemplificam discursos e narrativas empoderadoras sobre as identidades femininas e masculinas também por meio de unidades didáticas da mesma coleção citada previamente. As autoras discutem que essa questão é essencial para a formação de professores que se pretenda crítica e que almeje formar cidadãos mais culturalmente sensíveis.

Petrini Jr *et al.* (2022) trazem a discussão das bases de uma formação docente por uma perspectiva de educação bi/multilíngue crítica e alinhada às pesquisas pelo viés da decolonialidade e da interculturalidade crítica. Os autores, reconhecendo que o Brasil tem cenários diversos e multiculturais, por isso defendem que a formação deve atender aos diferentes propósitos e realidades, indo além do escopo linguístico e ter uma visão heteroglóssica de língua. Além disso, Petrini Jr *et al.* (2022) discorrem sobre testes de proficiência e a hierarquização das línguas, defendendo uma formação linguístico-discursiva para todos os professores (inclusive, os de língua de nascimento). Esse capítulo, parte da obra organizada por Liberali, Megale e Vieira (2022), é uma resposta e uma reação à demanda histórica no país que culminou nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Bilíngue, aprovada pelo MEC, mas ainda aguardando homologação.

Tal documento (parecer 02/2020), em relação à formação de professores em serviço preconiza como requisito a graduação em Pedagogia ou Letras para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental ou ainda diploma em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura correspondente à área curricular de atuação na Educação Básica para Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, certificação em Educação Bi/Multilíngue via curso de extensão de 120 horas ou pós-graduação *lato sensu*, mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC na área de Educação Bi/Multilíngue e comprovante de proficiência mínima B2 segundo o CEFR. Já para professores em formação inicial, exige que, para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental é necessário diploma em Pedagogia para Educação Bilíngue ou Letras para Educação Bilíngue e para atuar nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, diploma em Letras ou Letras para a Educação Bilíngue, ou no caso de outras disciplinas do

currículo, a licenciatura corresponde à área curricular de atuação na Educação Básica e também o comprovante de proficiência mínima B2 segundo o CEFR.

El Kadri (2023) aponta que, embora tenha muitas críticas, o mérito do documento está em colocar a formação de professores no cerne das preocupações do país. Em relação à comprovação linguística exigida, a autora ressalta que:

Já apontamos em El Kadri, Saviolli e Moura (2022) que a determinação de uma única matriz de proficiência linguística, de parâmetros internacionais, com testes caros e com parâmetros pautadas na perspectiva de falantes nativos parece não ser o caminho para avaliar a proficiência de nossos professores. Isso porque, embora a proficiência na língua adicional seja uma característica essencial e relevante no rol de saberes dos professores para este contexto, me parece que poderíamos criar outros e novos parâmetros que fossem mais apropriados ao trabalho exercido em contextos bi/multilíngues para atestar a proficiência de nossos professores. Concordo com Petrini Jr et al. (2022) que a exigência desses testes de proficiência traz inúmeros questionamentos que se afastam de uma visão heteroglóssica da Educação bi/multilíngue e que contribuem para o caráter ideológico e hierarquizante das línguas nas escolas. A manutenção dessa política – que prioriza a língua adicional em detrimento da língua de nascimento – “contribui para a exclusão e o apagamento de identidades locais/nacionais e reforça as dimensões ideológicas visíveis nas avaliações valorativas dos falantes em relação à língua do outro (adicional)”. (PETRINI JR, 2022, p. 45). Para os autores, a comprovação apenas por parte dos professores de língua adicional “evidencia uma hierarquização de tais línguas em detrimento da língua de nascimento, bem como a necessidade de integração curricular entre as línguas” (PETRINI JR, 2022, p. 45) (El Kadri, 2023, p. 15).

Ainda em relação à formação de professores, El Kadri (2023) aponta que:

nada muda se simplesmente entrarmos na lógica neoliberal e consumirmos cursos predatórios de formação de professores para certificar rapidamente esses profissionais e continuarmos a reproduzir a lógica do modelo do falante nativo exigindo dos professores uma certificação que muitos dos nossos professores não tem acesso (El Kadri, 2023, p. 42).

Contudo, ela acredita que as universidades foram impelidas a pensar na educação desse contexto que tem recebido nossos profissionais que historicamente tem sido elitizado. Portanto, em sua opinião, é responsabilidade de pesquisadores e formadores forjarem a educação de professores para este contexto, juntamente com as escolas.

Tendo discutido a perspectiva de identidade, os trabalhos sobre identidade de professores de línguas e as pesquisas sobre formação de professores para contextos bilíngues, volto meu olhar para a Teoria da Avaliatividade.

1.4 A TEORIA DA AVALIATIVIDADE

Conforme já explicitado na introdução deste trabalho, acredito que uma teoria sociosemiótica da linguagem, é significativa para meus objetivos de pesquisa a fim de contribuir para a investigação das identidades que emergem nos discursos. Portanto, nesta seção, aprofundo-me na Teoria da Avaliatividade, uma vez que esta perspectiva contempla a avaliação e fornece elementos linguísticos para uma análise sobre o modo pelo qual os sujeitos, com base em uma gama de opções do sistema linguístico, posicionam-se no discurso quando expressam suas opiniões, sentimentos e emitem seus comentários acerca de suas percepções de mundo (Martin; White, 2005).

A Teoria da Avaliatividade⁸ (*Appraisal Theory*) encontra-se ancorada na perspectiva de linguagem da LSF (Halliday, 1994). A LSF⁹ possui uma visão funcionalista de linguagem, já que, para Halliday (1994), a linguagem é um sistema de construção de significados, sendo um instrumento de interação social, cujo objetivo primordial é estabelecer comunicação entre interlocutores reais. Eggins (2004, p.2), define a LSF como sendo “uma abordagem interpretativa e descritiva que possibilita entendermos a linguagem como um recurso estratégico e criador de significados”. Por esta concepção, a língua é concebida como instrumento de interação social e estudada num contexto de uso, estando interessada, portanto, nas funções sociais desses recursos. Isto é, seu foco recai nas formas pelas quais falantes/escritores individuais expressam seus sentimentos e posições, com foco explícito nos meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão (Eggins, 2004).

⁸ Neste texto, apesar das disputas em relação à tradução dos termos, utilizo aqueles apresentados e reforçado por Vian Jr (2009), pois, segundo o autor “tais escolhas não foram feitas por mero capricho ou de modo aleatório. Elas levaram em conta os princípios da LSF de Halliday, os estudos de discurso de Martin (1992), Martin e Rose (2003, 2005) e Martin e White (2005) e, desse modo, reitero avaliatividade como correspondente ao termo inglês *appraisal*. Engajamento é usado como correspondente a *engagement* e valoração correspondendo a *valuation*” (Vian Jr, 2012, p. 118).

⁹ Meu foco neste trabalho é a teoria da avaliatividade, cuja raiz encontra-se na LSF. Cabe ressaltar, contudo, que a LSF foi proposta pelo linguista inglês Michael Alexander Kirkwood Halliday, conforme aponta Heberle (2018, p. 82), “sempre atento a “como de fato usamos a linguagem para construir a realidade e viabilizar relações sociais”. Trata-se de “uma teoria da linguagem como prática social e também uma metodologia analítica que permite a descrição detalhada e sistemática de padrões linguísticos” (Eggins, 2004, p. 91). Constitui-se, pois, como uma ferramenta importante para a análise de textos e gêneros discursivos produzidos em diferentes mídias e contextos sociais”.

Para a LSF, a linguagem tem como um de seus objetivos representar as experiências do mundo real (Nichele; Cabral, 2011). Em outras palavras, a experiência humana pode ser compreendida como uma sucessão de eventos, ligados ao modo de sentir, ser, agir e ter, e essas relações podem ser traduzidas em linguagem verbal (Nichele; Cabral, 2011).

Nichele e Cabrau (2011) reforçam que essa abordagem teórica se ancora, pois, na concepção de língua como sistema sociossemiótico através do qual se constrói a experiência humana. Isso significa que os interlocutores de uma situação comunicativa são sujeitos da interação verbal e assumem diferentes papéis e categorias sociais/culturais de que são partes e das quais resultam suas escolhas linguísticas.

A abordagem sistêmico-funcional apresenta, para os componentes funcionais da língua, três metafunções: *ideacional*, *interpessoal* e *textual* (Halliday, 1994). Das três categorias mencionadas, para este trabalho, destaca-se a metafunção denominada como *interpessoal*, visto que se relaciona aos papéis dos interlocutores nas situações comunicativas ao expressarem seus pontos de vista, opiniões, atitudes em relação ao outro (interlocutores) e ao tema abordado. Esta metafunção é, para a LSF, interacional e pessoal porque constitui um componente da linguagem que serve para organizar e expressar, tanto o mundo interno como o mundo externo do indivíduo, propiciando a ramificação para o surgimento da teoria da avaliatividade.

Para White (2004), a avaliatividade é uma abordagem que explora, descreve e explica a forma pela qual a língua é utilizada para avaliar, adotar uma postura, construir personas textuais e lidar com posicionamentos interpessoais. A teoria tem sido definida por seus precursores como um sistema de construção de significados interpessoais que se refere às atitudes negociadas pelos interlocutores em um texto, bem como a gradação dessas atitudes, ou seja, sua intensidade, e a fonte, isto é, de onde e de quem as atitudes são originárias (Martin; Rose, 2003; Martin; Rose, 2007; Martin; White, 2005; Martin, 2000).

Para Halliday (1994), através da linguagem, conforme o tempo, o contexto e as relações interpessoais, o homem é capaz de estabelecer uma grande parcela de significados. Assim, a depender de seus propósitos comunicativos, ele a utiliza para emocionar, convencer, questionar, posicionar-se, dentro outros, corroborando-a enquanto meio para expressar sentimentos, atitudes e juízos de valor (Halliday,

1994), o que o autor chama de caráter interpessoal da linguagem ou metafunção interpessoal da linguagem.

Partindo dessa metafunção interpessoal e no âmbito dos estudos da LSF, Martin e White (2005) propõem um sistema – a Teoria da avaliatividade - que consiste em encontrar, em um texto, elementos que comprovem sentimentos e valores ‘postos’ de uma comunidade, de modo a demonstrar emoções, gostos e avaliações normativas. Os autores, segundo Oliveira et al. (2015), partem do pressuposto de que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano (Oliveira; Cavalcanti; Silva, 2015).

Desse modo, a teoria da avaliatividade surge para analisar a avaliação e a perspectiva em textos (White, 2004), isto é, “os tipos de atitudes que são negociadas em um texto, a força dos sentimentos envolvidos e os modos pelos quais valores são obtidos e os leitores alinhados”¹ (Martin; Rose, 2005, p. 25). Nichele e Cabral (2007) explicam:

[...] essa teoria tem como principal objetivo identificar a avaliação presente na linguagem, ou seja, quais são os recursos avaliativos que o produtor textual utiliza e como os negocia nas relações interpessoais. Para Vian Jr. (2010, p. 25), a avaliatividade está relacionada a todo o potencial que a língua oferece para [...] expressarmos pontos de vista positivos ou negativos, para graduarmos a força ou foco do que expressamos e para negociarmos a inter-subjetividade e assim por diante.[...]. Nessa negociação intersubjetiva, ou seja, entre dois sujeitos, as escolhas linguísticas utilizadas pelo falante/escritor para avaliar pessoas, objetos e situações, estão impregnadas de crenças, valores, concepções sobre o mundo, ou seja, refletem a ideologia e acultura nas quais os sujeitos estão inseridos. Desse modo, a teoria da avaliatividade explora também o significado valorativo na difusão da ideologia na construção de estilos textuais e identidades autorais (Nichele; Cabral, 2007, p. 87).

Essa explicação das autoras demonstra também a conexão da teoria da avaliatividade com a construção de nossas identidades, questão relevante para este trabalho que investiga as narrativas de professores em contextos bi/multilíngues.

Martin e White (2005) postulam que os elementos lexicais encontrados no texto demarcam essa valoração; ora expressam juízo de valor, opinião, afetividade, adesão, ora expansão dialógica ou contração dialógica e que tal gama de recursos utilizados será desencadeada no decorrer das necessidades e objetivos das manifestações discursivas. Isso significa que o sistema de avaliatividade lida com os

significados que são construídos durante as interações sociais, em contextos específicos de interação. Por esta perspectiva, neste trabalho, todos os significados avaliativos são interpretados de acordo com os aspectos contextuais e socioculturais e um item lexical normalmente sofre alterações quanto ao seu valor, pois depende do contexto em que ele foi produzido (Martin; White, 2005).

Assim, é no âmbito do significado interpessoal da trazido pela LSF, que a teoria da avaliatividade surge a fim de avaliar as evidências discursivas presentes nas interações. Por esta perspectiva, no texto estão materializados elementos que comprovam sentimentos e valores postos por sujeitos ou comunidades, com o intuito de demonstrar emoções, gostos e avaliações de seres ou fatos sociais. Para Halliday (1994), a depender de seus propósitos comunicativos, a linguagem é utilizada para emocionar, convencer, questionar, posicionar-se, dentro outros, corroborando-a enquanto meio para expressar sentimentos, atitudes e juízos de valor. Nas palavras de Martin e White (2005, p. 1):

Este livro trata do interpessoal na linguagem, da presença subjetiva dos escritores/falantes nos textos à medida que adotam posturas em relação tanto ao material que apresentam quanto àqueles com quem se comunicam. Ele se preocupa com como os escritores/falantes aprovam e desaprovam, se entusiasma e abominam, aplaudem e criticam, e com como posicionam seus leitores/ouvintes para fazer o mesmo. Preocupa-se com a construção, pelos textos, de comunidades de sentimentos e valores compartilhados, e com os mecanismos linguísticos para o compartilhamento de emoções, gostos e avaliações normativas. Preocupa-se com o como os escritores/falantes constroem para si identidades ou personas autorais específicas, e com o como se alinham ou se desalinham com respondentes reais ou potenciais, e com o como constroem para seus textos um público pretendido ou ideal¹⁰ (Martin; White, 2005, p.1, tradução nossa).

Vian Jr (2009) reforça que a linguagem oferece mecanismos diversos para que atribuamos diferentes avaliações aos mais diferentes aspectos de nossas atitudes em nosso cotidiano. Isto é, quando utilizamos a linguagem, nos posicionamos, fazemos julgamentos e somos capazes de avaliar a partir da atribuição de valores a coisas, pessoas ou relações.

¹⁰ Original: This book is concerned with the interpersonal in language, with the subjective presence of writers/speakers in texts as they adopt stances towards both the material they present and those with whom they communicate. It is concerned with how writers/speakers approve and disapprove, enthuse and abhor, applaud and criticise, and with how they position their readers/listeners to do likewise. It is concerned with the construction by texts of communities of shared feelings and values, and with the linguistic mechanisms for the sharing of emotions, tastes and normative assessments. It is concerned with how writers/speakers construe for themselves particular authorial identities or personae, with how they align or disalign themselves with actual or potential respondents, and with how they construct for their texts an intended or ideal audience.

Em consonância, Martin e White (2005) enfatizam que os usuários da língua têm à disposição no sistema linguístico recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos que lhes possibilitam não só avaliar como também fazê-las em diferentes graus de intensidade, de acordo com suas percepções de mundo (crenças, valores) e intenções comunicativas.

A esse respeito, Oliveira (2014) reforça que estamos constantemente avaliando e sendo avaliados por meio da linguagem e que avaliar, portanto, é intrínseco à realidade humana. Para Oliveira, “o fenômeno da avaliação na linguagem, ou seja, os diferentes recursos usados na atribuição de valor a elementos de nossa experiência social, muito mais do que servir como recurso de expressão de opinião, é um instrumento de construção e negociação de valores socialmente compartilhados” (Oliveira, 2014, p. 248).

É aqui que a teoria da avaliatividade cumpre importante papel teórico-metodológico na análise das práticas de produção textual, oral ou escrita, já que ela consegue dar conta das relações existentes entre usuários da língua em situações de evento comunicativo de opinião ou negociação, ao propor sistemas e subsistemas de análise linguística (Oliveira; Cavalcanti; Silva, 2015). Assim sendo, Oliveira (2014) aponta que a avaliatividade é uma importante estratégia discursiva, cujos recursos se relacionam a avaliação de coisas, pessoas e suas emoções. Para Nichele e Cabral (2007),

Por meio da metafunção interpessoal, podemos identificar o tipo de relação social que se estabelece entre os interlocutores em um determinado evento comunicativo, além de identificar as posições que o sujeito assume em relação ao que diz e aos fatos abordados. Dizendo de outro modo, essa função permite que o analista compreenda a forma como as personas foram construídas no texto e descreva a situação comunicativa, o dito e o não dito e a organização discursiva do texto (Nichele; Cabral, 2007, p. 93).

O sistema de avaliatividade, portanto, por lidar com as relações interpessoais, por meio da análise da atitude e do posicionamento do falante, configura-se como uma teoria sociossemiótica que fornece instrumentos teóricos que possibilita analisar as identidades construídas pelos professores. Para Martin e White (2005), especificamente, trata-se de categorias sociossemióticas relacionadas à construção da intimidade, da distância, do envolvimento, da identidade e da autoridade discursivas, realizadas, linguisticamente, por meio de recursos avaliativos.

Nichele e Cabral (2011) coadunam com a perspectiva, reforçando que a teoria da avaliatividade permite que o leitor avalie discursivamente os textos em relação à linguagem, ao posicionamento do sujeito, através das atitudes frente a comportamentos e eventos e que, por isso, a avaliatividade pode ser entendida como uma abordagem que busca identificar posições de valor, posto que está ligada intimamente às escolhas que cada indivíduo faz, de acordo com as intenções daquilo que deseja expor.

Assim, para Martin e White (2005), a *atitude*, o *engajamento* e a *gradação* podem ser concebidos como fenômenos linguísticos que atualizam posicionamentos intersubjetivos dos atores sociais em interação.

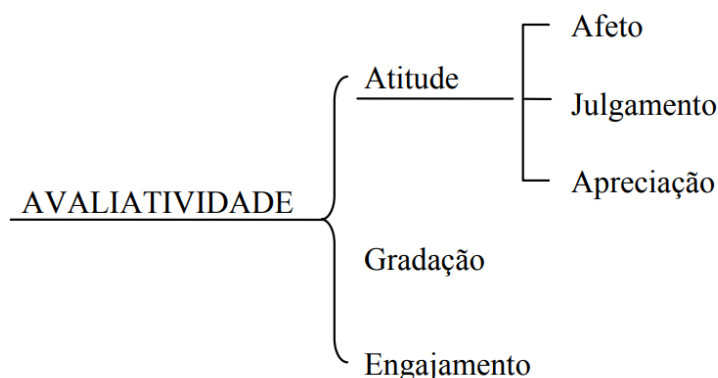
1.4.1. Atitude, Engajamento e Gradação

Martin e White (2005) propõem a existência de três sistemas que compõem a abordagem, a saber: *atitude*, *engajamento* e *gradação*.

Almeida e Vian Jr (2009) explicam que a teoria da avaliatividade envolve a hierarquia da instanciação de sentidos através desses três importantes subsistemas. Segundo os autores, esses subsistemas estão relacionados a como a língua é usada para avaliar, adotar posturas, valores e posicionamentos. Desse modo, explicitam que “a atitude abrange as avaliações, o engajamento contempla as fontes ou as origens da atitude; e a gradação focaliza a intensificação para mais ou para menos das avaliações” (Almeida, 2010, p. 39-40).

O primeiro dos subsistemas é o da *atitude*, que ocupa lugar central na abordagem proposta porque é responsável pelos “nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, juízos de comportamento e avaliação das coisas” (Martin; White, 2005, p. 35). Ademais, a *atitude* diz respeito aos sentimentos e aos julgamentos que o autor faz em relação ao mundo que o cerca (Martin; White, 2005). Sendo assim, apresentamos a imagem criada por Martin e White (2005), reproduzida por Vian Jr (2010), na qual se resume os recursos do sistema de avaliatividade e do sistema de atitude:

Figura 01 – Recursos do sistema de avaliatividade e do sistema de *atitude*



Fonte: (Martin; White, 2005, p. 38 *apud* Vian Jr, 2010, p. 20).

Silva (2015) reforça que, por atitude, Martin e White entendem a expressão de afeto/sentimento, de apreciação feita sobre objetos, eventos, lugares, pessoas, e ainda a expressão de julgamento do caráter das pessoas e/ou de suas condutas. A *atitude*, portanto, diz respeito aos sentimentos, às reações emocionais e está subdividida em três regiões de significado: o *afeto*, o *julgamento* e a *apreciação*. Para Silva (2015), os falantes/escreventes, ao se engajarem nas relações interpessoais, mobilizam um conjunto de recursos semânticos que lhes permite expressar avaliações afetivas (a emoção), avaliações de comportamento (a ética) e apreciação das coisas (a estética.). Por conseguinte, são essas três regiões semânticas que correspondem respectivamente aos subsistemas de avaliações de *afeto*, *julgamento* e *apreciação*.

Vian Jr (2010, p.19) explica esses três tipos de recursos:

Quadro 03 – Subsistemas e recursos da teoria da avaliatividade

Subsistemas	Recursos utilizados
Afeto	Recursos utilizados para expressar emoção.
Julgamento	Recursos utilizados para julgar o caráter.
Apreciação	Recursos utilizados para atribuir valor às coisas.

Fonte: o autor, com base em Vian Jr (2010, p. 19).

Para Martin e White (2005, p. 42), “Afeto diz respeito ao registro positivo e negativo de sentimentos: sentimo-nos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou entediados?”. Assim, Almeida e Vian JR (2009) explicam que o afeto está relacionado a pensamentos positivos e negativos que demonstramos, o que reside na subjetividade individual do falante, que propõe por meio das revelações emocionais uma reação de adesão ou de rejeição por parte do seu

interlocutário. Trata-se, portanto, de um posicionamento ideológico e atitudinal, pois se refere a posições adotadas em relação ao comportamento das pessoas, apresentando exponencialmente uma aceitação, ou rejeição e depreciação frente ao discurso de outrem. Silva (2015, p. 366) resgatando diversos autores, demonstra como essa subcategoria se manifesta:

[...] o recurso semântico afeto, manifestado de forma explícita (representado em nível lexical através de adjetivos, verbos, advérbios e nominalizações) ou implícita (realizado mesmo quando não há o léxico avaliativo por meio dos significados ideacionais, tem a função de expressar linguisticamente as emoções no discurso. Essas emoções são agrupadas em três conjuntos: (i) In/Felicidade: emoções relacionadas ao coração, como tristeza, raiva, felicidade, amor etc.; (ii) In/Segurança: emoções relacionadas ao bem-estar social como ansiedade, medo, (des)confiança etc., (iii) In/Satisfação: emoções relacionadas aos objetivos realizados como tédio, (des)prazer etc. (ALMEIDA, 2010b). O subsistema Afeto está presente nos enunciados em que as avaliações são direcionadas e afetam diretamente ao avaliador, ou seja, as avaliações são explicitamente subjetivas (Silva, 2015, p. 366).

Do mesmo modo, Almeida e Vian Jr (2018), apontam como a subcategoria do *afeto* pode manifestar-se linguisticamente:

Lexicogramaticalmente é demarcado através de atributos como “feliz”, “triste”; processos e de ações mentais, tais como “entristecer”, “chorar”; e de itens lexicais que denotam aspectos circunstancializadores como “agradavelmente”, “felizmente”, etc. (...) pode ser realizada através de uma gama de categorias gramaticais, das quais se destacam: os adjetivos, verbos e advérbios, o que envolve os marcadores de quantidade, ou seja, os quantificadores, como “pouco”, “muito”, “bastante”, dentre outros. (Almeida; Vian Jr, 2018, p.328).

O *juízo*, por sua vez, implica avaliação de caráter e conduta social, isto é, em posições sobre o comportamento das pessoas. Nas palavras de Martin e White (2005, p. 42), “Juízo diz respeito às atitudes do comportamento, que admiramos ou criticamos, aprovamos ou condenamos”. Nesse sentido, Martin e White (2005) argumentam que o *juízo* se apresenta como recursos avaliativos (positivos ou negativos) dos falantes/autores sobre o comportamento humano, segundo as normas sociais (a ética e a moralidade) estabelecidas por instituições como a Igreja, o Estado, dentre outras. É assim conhecido como a “institucionalização dos sentimentos”.

O *juízo*, portanto, segundo Martin e White (2005) possui duas categorias, sendo a estima social e a sanção social. A estima social refere-se às avaliações morais (admiração ou crítica) que elevam ou rebaixam o indivíduo na estima de sua comunidade, e está relacionada à normalidade (quão especial as pessoas são), à capacidade (quão capazes as pessoas são) e à tenacidade (quão resolutas as pessoas são), sem, contudo, envolver implicações legais. Já a sanção social trata das regras e códigos legais (normas e padrões) que são estabelecidas por instituições sociais por meio de leis, preceitos morais e religiosos e regem os grupos. Linguisticamente, Almeida e Vian Jr (2009) demonstram que as manifestações do juízo dizem respeito à avaliação da atitude em que, de forma positiva ou negativa, o comportamento humano, individual ou grupal, relacionado com um qualquer conjunto de normas sociais, é expresso.

A *apreciação* está relacionada às avaliações concernentes aos objetos, artefatos, processos, estados e coisas, sob a ótica estética, da composição ou do valor semiótico das coisas. Trata-se da expressão do valor das coisas, podendo o termo “coisas” referir-se a objetos, instituições, relações, eventos ou qualidades abstratas (Martin; Rose, 2003; Martin; Rose, 2007). A *apreciação* pode ser positiva ou negativa, bem como variar entre expressão de reações, valorização e composição da coisa apreciada (Silva, 2015).

O segundo subsistema é o do *engajamento*. Segundo Martin e White (2005, p. 94), esse é o sistema “que fornecem os meios para a voz autoral se posicionar com relação e, portanto, se ‘engajar’ com as outras vozes e posições alternativas interpretadas como parte do jogo no atual contexto comunicativo” (Martin; White, 2005, p. 94). O *engajamento* é também conhecido como posicionamento ideológico, já que é o sistema que trata dos recursos semânticos discursivos. Ele divide-se em monoglossia, quando os enunciados não fazem nenhuma referência a outras vozes e pontos de vista, e heteroglossia, quando eles invocam ou permitem alternativas dialógicas (Martin; White, 2005). Para os autores, é através da heteroglossia constitutiva do Círculo de Bakhtin que pode se avaliar em que medida falantes/escritores assumem suas proposições anteriores em seus enunciados, e de que modo esses sujeitos se engajam, demonstrando oposição, endosso ou neutralidade.

Nichele e Cabral (2007) acrescentam que o *engajamento* é calcado em elementos pelos quais a voz autoral se posiciona de forma atitudinal, em relação aos

discursos de outros atores sociais envolvidos na interação linguística. Considerando que as noções, que dizem respeito ao Círculo de Bakhtin, referem-se a toda comunicação verbal dialógica, pois sempre se supõem as possíveis respostas dos falantes/ouvintes, White (2004, p. 194) aponta que “a diferença está no grau pelo qual um enunciado, por meio de uma ou mais palavras, levanta posições e vozes dialógicas alternativas (expansão dialógica), ou, ao contrário, age no sentido de desafiar, dispersar ou restringir o escopo dessas posições, ou vozes (contração dialógica)”. Em outro texto, Nichele e Cabral (2011) explicam:

O subsistema do engajamento permite analisar as diferentes possibilidades de autoposicionamento nos textos. Ou seja, os recursos que o escritor/falante tem disponíveis para marcar sua posição na interação são encarados de forma atitudinal e não apenas como um evento declarativo ou enunciativo. Isso faz com que sua preocupação principal seja o papel que esses significados de alinhamento ou de desalinhamento têm na negociação das opiniões, definidas como expressão de crenças e de valores. Um modo de avaliar essas posições enunciativas é recorrer à léxico-gramática, uma vez que os recursos linguísticos fornecem bases para a análise discursiva e podem expressar valores (Nichele; Cabral, 2011, p. 10).

Esse subsistema é importante porque, ao descrever de que modo os recursos linguísticos podem funcionar no estabelecimento de uma identidade, no que tange a um evento comunicativo, sabe-se que as avaliações positivas e negativas podem ser identificadas pelo contorno discursivo que o autor empresta ao seu texto (Nichele; Cabral, 2007).

Assim, o engajamento pode se manifestar de duas maneiras: pela expansão dialógica ou pela contração dialógica. Na expansão dialógica, ressalta-se o potencial dialógico dos enunciados, isto é, afirma-se o princípio constitutivo do que se enuncia (Martin; White, 2005). Na contração dialógica, por sua vez, causa a redução do potencial dialógico do enunciado, ou seja, desencoraja-se a negociação de sentidos (Martin; White, 2005). A contração geralmente é marcada pela afirmação categórica, o que acaba não abrindo margem para que seja questionado o que sendo posto.

O terceiro subsistema é o da *gradação*, que para Martin e White (2005, p. 148), refere-se “a faculdade de mudar o grau de intensidade da atitude, aumentando-lhe o volume”. Almeida e Vian Jr (2009) explicam que esse é o subsistema que molda o grau de uma ou mais avaliações contidas em um enunciado, conferindo-lhe maior ou menor vigor. Logo, é a partir deste subsistema que se verifica a mudança ou a alteração do tom discursivo do sujeito, a forma de

intensificação ou de mitigação dos significados apresentados nos dois primeiros sistemas. Ou seja, para os autores, é a valoração ou avaliação através de escalas, de graus já que a *gradação* é basicamente a intensificação ou a mitigação dos significados.

Segundo Martin e White (2005), a *gradação* é composta de dois eixos, sendo elas a força e o foco. Linguisticamente, a força se realiza através do léxico da intensificação, com estruturas morfológicas comparadas com a exposição de quantificadores, do uso do grau superlativo, com elementos graduáveis, como bastante, pouco, muito, mais, menos, vários etc. Já o foco diz respeito às categorias não passíveis de graduação, referindo-se à prototipicidade dos seres ou comportamentos, pelo reforço ou abrandamento.

Tendo discutido os principais referenciais que orientam essa pesquisa, apresento o resumo do capítulo e sigo para a metodologia.

RESUMO DO CAPÍTULO: Neste capítulo, apresentei as lentes teóricas que me ajudaram a analisar as narrativas dos professores. Assim, perpassei a concepção de identidade pós-estruturalista, enfatizando o caráter fluído e dinâmico das identidades. Depois, abordei os trabalhos sobre identidade de professores de línguas conduzidos no cenário internacional e no Brasil, argumentando que a identidade de professores bilíngues traz questões relacionadas às identidades. Na sequência, discuti o estado da arte da formação de professores para contexto bilíngue e demonstrando a escassez de estudos na área de identidades de professores bilíngues. Finalizei o capítulo apresentando a teoria da avaliatividade como recurso para se olhar para a valoração dada pelos professores em suas narrativas.

2 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa. Logo, início pela descrição da natureza da pesquisa, que é qualitativa-interpretativista, de abordagem sócio-histórica alinhada à pesquisa narrativa. Em seguida, caracterizo o contexto de coleta de dados, o instrumento de coleta, o perfil dos participantes e reflito sobre o papel do pesquisador neste trabalho, para, então, expor o referencial de análise de dados. Finalizo o capítulo refletindo sobre as questões éticas da pesquisa.

2.1 DA NATUREZA DA PESQUISA: PERSPECTIVA QUALITATIVA-INTERPRETATIVISTA, DE ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA, ALINHADA À PESQUISA NARRATIVA

A metodologia adotada, nesta pesquisa, fundamenta-se numa abordagem qualitativa com base na tradição interpretativista, do tipo pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 2006; Clandinin, 2006), com orientação sócio-histórica.

Para Cohen, Manion e Morrison (2000), a vantagem da pesquisa qualitativa reside no seu objetivo de promover descrições textuais de como as pessoas experimentam uma certa questão da pesquisa ao fornecer informação sobre o lado “humano” de um assunto (El Kadri, 2018).

Por sua vez, a base interpretativista encontra respaldo em Cohen, Manion e Morrison (2000), que consideram o envolvimento do pesquisador, a interpretação e a compreensão de ações/significados. Para eles, o pesquisador interpretativista está interessado em descobrir o significado dado e em compreender a ação humana, visto que, para essa perspectiva, o significado é inerente à ação, ou seja, o foco está na ação e seus resultados são frutos da interpretação.

Para Ludke e André (1986, p. 18), a pesquisa qualitativa “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. Nessa perspectiva, as autoras apresentam as cinco características básicas de uma pesquisa qualitativa. A primeira delas, conforme Ludke e André (1986), refere-se ao fato de que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador

como seu principal instrumento. Nesta pesquisa, portanto, o curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” apresenta-se como o ambiente natural de coleta de dados, cujo pesquisador atuava como colaborador. A segunda característica apresentada por Ludke e André (1986) está ligada ao fato de que os dados coletados são predominantemente descritivos. Nesta pesquisa, portanto, os dados coletados são descrições do percurso/trajetória dos professores que atuam em contexto bilíngue (narrativas). A terceira é que, segundo Ludke e André (1986), a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. Por conseguinte, essa questão é evidente aqui pelo fato de que é a própria análise da narrativa e o que dela emergir, que são as verdadeiras contribuições desta pesquisa. A quarta, para Ludke e André (1986), concerne aos significados que as pessoas dão às coisas e à sua vida, que são focos de atenção especial pelo pesquisador. Neste trabalho, isso é evidenciado no próprio instrumento de coleta de dados (narrativas), que dão voz direta aos participantes. A quinta característica refere-se a análise dos dados, que tende a seguir um processo indutivo conforme Ludke e André (1986). Isso coincide com o caminho adotado aqui ao analisar-se os dados a partir de categorias que emergem das narrativas.

A pesquisa qualitativa-interpretativista de orientação sócio-histórica (Freitas, 2002) foca na compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, entendendo o particular como uma instância da totalidade social. Por isso, por esta perspectiva, a pesquisa é vista como uma relação entre sujeitos, portanto, dialógica. Freitas (2002) aponta que a orientação sócio-histórica para a pesquisa envolve a arte da descrição complementada pela explicação, e que, portanto, o pesquisador é uma parte integrante do processo investigativo. Nas palavras de Freitas (2002, n.p.),

Os estudos qualitativos com o olhar da perspectiva sócio-histórica, ao valorizarem os aspectos descritivos e as percepções pessoais, devem focalizar o particular como instância da totalidade social, procurando compreender os sujeitos envolvidos e, por seu intermédio, compreender também o contexto. Adota-se, assim, uma perspectiva de totalidade que, de acordo com André (1995), leva em conta todos os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas.

Assim, a orientação sócio-histórica para a pesquisa qualitativa, baseada em Vygotsky (1978), considera que todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas, o que significa, de acordo com Freitas (2002) que a produção de um conhecimento a partir de uma pesquisa, implica em assumir a perspectiva da

aprendizagem como processo social compartilhado e que isso gera desenvolvimento.

O fato desta pesquisa focar em narrativas corrobora a perspectiva de orientação sócio-histórica como instância de aprendizagem e de produção de conhecimento. Assim, a pesquisa narrativa, coaduna e dialoga com essa orientação, já que a investigação narrativa foi escolhida por se tratar do estudo da experiência compreendida narrativamente (Connelly; Clandinin, 2006; Clandinin, 2006). Considero que essa perspectiva é a mais adequada para a coleta de dados de aspectos identitários, já que é uma maneira de pensar e estudar a experiência, o que contempla a natureza deste estudo.

A pesquisa narrativa é uma orientação teórico-metodológica sob a qual vem se desenvolvendo uma proposta de investigação bastante fértil no campo da educação (Oliveira; Silva-Forsberg, 2020). Oliveira e Silva-Forsberg (2020, p. 6) apontam que “trata-se de uma tendência contemporânea, mas que, ao longo dos últimos trinta anos, desenvolveu uma teorização e um estatuto epistemológico próprio, configurando-se como um método científico autônomo e reconhecido no meio acadêmico”.

De acordo com Connelly e Clandinin (2006), precursores da pesquisa narrativa, as pessoas moldam suas vidas diárias pelas histórias de quem elas e os outros são e como interpretam seu passado em termos dessas histórias. A pesquisa de narrativas busca compreender “os sentidos conferidos à experiência” (Oliveira; Silva-Forsberg, 2020, p. 6). Clandinin e Connelly (2000, p. 20) definem pesquisa narrativa como “*uma forma de entender a experiência*” em um processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. A investigação narrativa, o estudo da experiência como história, portanto, é antes de tudo uma maneira de pensar sobre a experiência. A investigação narrativa como metodologia implica uma visão do fenômeno, ou seja, é adotar uma visão particular da experiência como um fenômeno em estudo (Clandinin; Connelly, 2006, p. 479).

Segundo Paiva (2008, p. 1), o tipo de pesquisa narrativa mais comum pode ser descrito como “uma metodologia que consiste no levantamento de estórias sobre um certo tema onde o pesquisador vai descobrir informações sobre um fenômeno específico”. Nesta pesquisa, portanto, coletei as estórias de professores envolvidos em um curso sobre educação bilíngue, com o objetivo de descobrir informações sobre as representações e sentidos da carreira docente em contextos de educação

bilíngue e as identidades forjadas nesses profissionais, já que, até o momento, carecem de formação inicial na área de educação bilíngue, conforme já apontado na introdução deste trabalho. Assim, baseada em Pinnegar e Daynes (2007), Paiva (2008) aponta que a pesquisa narrativa envolve tanto a narrativa enquanto método quanto como fenômeno de estudo. No caso desta pesquisa, a narrativa está sendo entendida enquanto fenômeno de estudo, ou seja, realizo análises de narrativas e não uma análise narrativa (Paiva, 2008).

A seguir, apresento o contexto de coleta de dados.

2.2 CONTEXTO DE COLETA: O CURSO FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A coleta de dados desta pesquisa se deu por meio das narrativas de professores em contexto bilíngue que participaram do curso de extensão “Formação em educação bilíngue” (Saviolli, 2022; El Kadri; Saviolli; Molinari, 2022), composto por 120 horas, realizadas e disponibilizadas via Google Classroom. Essa formação englobou atividades síncronas (via plataforma Zoom) e assíncronas (via Google Classroom). Os encontros aconteceram todas as quintas-feiras, das 19h às 21h30, iniciando no dia 25 de fevereiro de 2021 e finalizando no dia 12 de agosto do mesmo ano.

Participaram como ministrantes do curso diversos pesquisadores do cenário nacional, como André Hedlund, Antonieta Heyden Megale (Unifesp), Candy Palma, Fernanda Coelho Liberali (PUC- SP), Janaína Weissheimer (UFRN), Karina Fernandes (PUC-PR), Karen Fraser Colby de Mattos, Lyle French, Luciana de Oliveira (VCU), Marcelo Marcellino Rosa (Unifesp), Maria Dantas-Whitney (WOU), Michele Salles El Kadri (UEL) e Selma de Assis Moura (PUC-PR).

A língua de instrução utilizada pelos professores palestrantes foi, em sua maioria, a língua portuguesa, contudo, dois professores optaram por lecionar em língua inglesa. O curso foi ofertado pela FAUEL¹¹, em parceria com a WOU e o público-alvo, professores de escolas bilíngues e graduandos dos cursos de Letras e

¹¹ Trata-se de “uma organização sem fins lucrativos, que busca utilizar os benefícios científicos, tecnológicos, culturais, sociais, econômicos e de infraestrutura da UEL a serviço de seus parceiros” (FAUEL, 2022). <https://www.fauel.org.br/Eventos>

Pedagogia.

A proposta do curso foi a de desenvolver uma formação continuada aos professores em serviço que pudesse atender também às exigências das Diretrizes (Parecer 02/2020) em relação ao seu formato: curso de extensão de 120 horas. Logo, o objetivo foi contemplar conhecimentos específicos da área de educação bilíngue.

A seguir tem-se uma figura que resume as principais características do curso, contexto de coleta deste trabalho:

Figura 02 – Resumo do curso de extensão “Formação em educação bilíngue”



Fonte: Savioli (2022, p. 98).

Conforme a proposta do curso enviado à FAUEL por seus organizadores¹² (El Kadri, Savioli & Molinari, 2022) os objetivos eram:

¹² O curso foi organizado pela prof. Dra. Michele Salles El Kadri (UEL), em parceria com a prof. Maria Dantas Whitney (WOU) e com a ajuda da mestrand Vivian Savioli, que registrou em sua pesquisa de

- a. Estabelecer temáticas essenciais pautadas nas pesquisas da área que desenvolvessem conteúdos essenciais para uma formação complementar em educação bilíngue, tendo em vista a falta de formação inicial específica para a área;
- b. Priorizar a relação teórico-prática das temáticas trabalhadas na formação para que os participantes compreendam como os conceitos discutidos na formação podem se materializar na prática docente;
- c. Contemplar perspectivas atuais na área que dialogam com uma visão heteroglóssica de educação bi/multilíngue;
- d. Convidar profissionais com pesquisas recentes e consolidadas na área, como modo de trazer para esse contexto teorias que pudessem informar a prática docente;
- e. Convidar profissionais com atuação em escolas bilíngues como coordenadores, diretores, assessores e consultores que a comunidade reconhece como detentores de conhecimentos na área, como forma de valorizar o conhecimento produzido por esses profissionais ao longo dos anos;
- f. Dialogar com os professores convidados para contribuírem na construção do currículo e na formação;
- g. Incorporar as necessidades e vozes dos próprios professores participantes;
- h. Propiciar aos participantes oportunidades de conhecer e compartilhar boas práticas na educação bilíngue, levando em consideração os saberes construídos pelos professores de profissão.

O curso foi organizado com base nas perspectivas teóricas e escolhas das organizadoras (El Kadri, Saviolli & Molinari, 2022), ouvindo os profissionais convidados em relação às suas áreas de expertise. Mais especificamente, esperava-se que o curso possibilitasse aos professores:

Quadro 04 – Expectativas do curso “Formação em educação bilíngue”

Durante o curso, espera-se que os alunos possam:
→ Estudar e refletir sobre temáticas essenciais para a formação do professor para atuar na educação bilíngue.
→ Interagir com experts da área, tanto do Ensino Superior como da Educação Básica.
→ Compartilhar e discutir ideias, experiências e opiniões sobre educação bilíngue com os colegas e professores do curso.

mestrado as affordances percebidas pelos professores em relação à esse curso. Ver El Kadri e Saviolli (2023a; 2023b).

- Conectar a uma comunidade de prática (professores bilíngues do país todo, com práticas e experiências diversas) e aprender com tais experiências.
- Conhecer diversos artigos, entrevistas, textos sobre educação bilíngue.
- Assistir a palestras, *TED Talks*, entrevistas, *lives* e outros sobre os temas que compõem a educação bilíngue.
- Usar diversas ferramentas digitais como Padlet, Jamboard, Mentimeter, entre outras, para as questões relativas ao curso como também para ampliar o repertório de estratégias para a própria atuação profissional.
- Compreender a situação da educação bilíngue no país.
- Refletir sobre a formação do professor de línguas do contexto bilíngue.
- Conhecer o Parecer 2/2020, documento que legisla sobre as novas diretrizes nacionais para a educação plurilíngue no país.
- Diferenciar os modelos: (i) escola bilíngue, (ii) escola internacional e (iii) escola com carga horária estendida em língua adicional.
- Refletir sobre os avanços e retrocessos do Parecer 2/2020.
- Compreender os princípios do bilinguismo, concepções de língua e educação bilíngue.
- Familiarizar com o conceito de translíngua.
- Compreender que translíngua não é sinônimo de uso da língua materna em sala de aula em decorrência de inabilidade do professor.
- Identificar os saberes que o professor precisa ter para atuar no contexto bilíngue.
- Elencar as principais dúvidas que escolas e professores relatam receber dos pais de alunos acerca da educação bilíngue.
- Responder - baseado teoricamente - as dúvidas sobre a educação bilíngue.
- Apropriar-se dos fundamentos científicos relacionados à aquisição de linguagem para responder às dúvidas das famílias.
- Perceber as contribuições da neurociência para os estudos sobre bilinguismo e educação bilíngue.
- Elencar os benefícios de ser bilíngue.
- Reconhecer que input e output são pilares essenciais para a aquisição da L2 e consequentemente sua proficiência.
- Aprender estratégias para promover a produção oral dos alunos.
- Reconhecer e diferenciar abordagens utilizadas na educação bilíngue (CBI, CLIL, Immersion, Project based approach etc.).
- Lembrar (ou inteirar-se) as metodologias ativas e perceber que são práticas que podem ser utilizadas no contexto bilíngue.
- Conhecer uma abordagem para ensinar professores a planejarem o conteúdo de língua em contexto bilíngue (LACI - Language-based approach to content instruction).
- Compreender a proposta de currículo integrado e reconhecer sua obrigatoriedade para a educação bilíngue.
- Aprender a planejar conteúdo e língua para aulas de contexto bilíngue.
- Contemplar, conhecer princípios, discutir e elaborar projetos para educação bilíngue.
- Entender que o planejamento para o contexto bilíngue também envolve os objetivos de aprendizagem, objetivos de conhecimento e habilidades da BNCC.
- Adquirir estratégias para desenvolver a literacia na língua adicional.
- Conhecer o conceito de disciplinary language e entender a importância do uso da linguagem acadêmica nas aulas ministradas em língua adicional.
- Apropriar de estratégias para trabalhar as competências de listening, reading, writing e speaking enquanto se ensina conteúdo curricular.
- Familiarizar-se com o conceito de biliteracy.
- Analisar o registro de alunos, procurando identificar o nível de leitura e escrita em que se encontram e quais caminhos a seguir para que se tornem biletreados.
- Compreender o conceito de cross-linguistic connection e sua importância para a educação bilíngue.
- Entender o conceito de decolonialidade.
- Visualizar práticas decoloniais para o contexto bilíngue.
- Apropriar-se do conceito de Interculturalidade e associá-lo à educação bilíngue.
- Conhecer práticas de educação bilíngue em contexto público e privado.
- Conhecer algumas experiências internacionais.
- Assistir a trechos de salas de aulas bilíngues e visualizar como esse fenômeno acontece na prática.

→ Conhecer, identificar e listar estratégias que o professor bilíngue utiliza (deve utilizar) em sala de aula.
→ Modificar ou ressignificar crenças e práticas.

Fonte: o autor, com base na proposta do curso enviada à instituição¹³.

Para atender as necessidades de cursos remotos emergenciais, tais como combinar o uso de ferramentas síncronas e assíncronas para um ensino remoto satisfatório, a estrutura do curso combinou encontros síncronos e assíncronos. Assim, o curso se deu via plataforma Zoom para os encontros síncronos e via sala de aula virtual do Google Sala de Aula para os encontros assíncronos. O Google Sala de aula foi estruturado pelas abas: Mural, Atividades, Pessoas e Notas. A aba "Atividades", hospedou toda a organização de propostas do curso que foi estruturada por temas correspondentes às datas de cada encontro síncrono.

As atividades foram organizadas por quatro subitens, sendo 1) *Pre-Class Assignments*, atividades a serem realizadas antes do encontro síncrono; 2) *Online Class Files*, espaço em que era disponibilizado a aula gravada e outros materiais utilizados pelo professor ministrante, como slides, vídeos, imagens etc.; 3) *Post-Class Assignments*, que se refere as atividades realizadas após a aula on-line com intuito de promover a reflexão e compartilhamento de suas observações acerca do tema proposto em aula; 4) *Extra-Class Suggestions*, indicações de materiais extras para aqueles que desejam se aprofundar na temática discutida no encontro síncrono (artigos, livros, websites, filmes, documentários etc.). Vale destacar que um dos *post-class assignments* foi a produção de narrativas, configurando-se, posteriormente, como o instrumento de coleta de dados desta pesquisa. Na próxima seção, discorro sobre ele.

2.3 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi um dos *post-class assignments* em formato de narrativas do curso "Formação em Educação Bilíngue". Portanto, o instrumento de coleta de dados não foi pensado à priori para fins de pesquisa, mas sim, para fins de instrumento reflexivo para os professores que

¹³ <https://www.fauel.org.br/Eventos>

participavam do curso.

Em uma abordagem sócio-histórica, baseada em Vygotsky (1991), critica-se as formas de pesquisas nas quais o pesquisador planeja situações para eliciar respostas a serem examinadas e analisadas (Freitas, 2002). Portanto, o instrumento de coleta de dados se justifica pelo fato de que:

Na pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico não se investiga em razão de resultados, mas o que se quer obter é "a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação" (Bogdan, Biklen, 1994, p.16), *correlacionada ao contexto do qual fazem parte*. Assim, as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (Freitas, 2002, n.p.).

O instrumento de coleta de dados também coaduna com o fato de que, a pesquisa narrativa caracteriza-se como uma metodologia que compreende a coleta de histórias sobre determinado tema no qual o investigador retira informações para compreender determinado fenômeno (Paiva, 2008). Assim, essa "coleta de histórias" pode ser adquiridas por meio de métodos variados: entrevistas, diários, biografias, autobiografias, gravação de narrativas orais, histórias de vida, narrativas escritas individuais ou coletivas e notas de campo (Paiva, 2008; Oliveira; Silva-Forsberg, 2020). A pesquisa narrativa vêm sendo utilizadas na pesquisa em educação enquanto processo de produção de conhecimento relativo à escola e ao ensino, à formação, ao trabalho docente e demais aspectos relacionados ao fenômeno educacional (Oliveira; Silva-Forsberg, 2020). Nessa pesquisa, optei pela coleta via narrativas individuais escritas.

Oliveira e Silva-Forsberg (2020) ressaltam que a forma de 'gerar os dados' diferencia o uso das narrativas em pesquisas enquanto método ou estratégia investigativa. Para os autores, com base na pesquisa realizada, caracteriza-se duas formas analíticas, a saber: análise narrativa ou análise de narrativa. Nas palavras dos autores,

[...] a diferenciação existente carrega em si lógicas inversas dentro das investigações qualitativas, isto é, a narrativa enquanto método é aquela que abre mão da busca de objetividade, rejeitando a ideia de uma realidade pronta e acabada; e, a narrativa utilizada como estratégia investigativa, busca a composição dos dados e posterior análise via categorização e unitarização da subjetividade humana (Oliveira; Silva-Forsberg, 2020, p. 14).

Nesta pesquisa, portanto, utilizo-me da análise de narrativa. Em relação ao que é entendido por narrativa, Paiva (2008) nos apresenta definições baseada em Bruner (2002). Para o autor, a narrativa envolve uma sequência de eventos, estados mentais, ocorrências que têm os seres humanos como atores. Elas podem ser reais ou imaginárias sem perder a sua força enquanto estória. Além disso, o autor acrescenta que nós nascemos com um conjunto de predisposições para pensar e interpretar o mundo de um mundo particular e de, portanto, agir baseados nessas interpretações. Isso é importante nesta pesquisa, porque, segundo Paiva (2008) e Bruner (2002), essas interpretações são relevantes para o pesquisador que se utiliza de narrativas e que pretende ouvir a voz dos participantes. Paiva (2008), portanto, conceitua narrativas como sendo relatos de experiências pessoais.

Assim, esta pesquisa, ao analisar as narrativas de professores em contexto bilíngue, deseja e tem a função de revelar exatamente isso: a reação da audiência dessas narrativas, de modo a pensarmos coletivamente sobre a formação de professor para este contexto, a desenvolver um olhar sensível aos professores que se encontram nesse contexto e que buscaram até o momento, somente por iniciativas individuais ou foram “moldados” à luz das escolas que trabalhavam (El Kadri; Saviolli; Moura, 2022; Saviolli, 2022).

A seguir, reproduzo o contexto de produção das narrativas, com a imagem retirada do *post-assignment* do Google Sala de aula do curso “Formação em Educação Bilíngue”, elaborado pelas organizadoras do curso e solicitadas no último dia de aula, como uma proposta de reflexão de todas as atividades do semestre:

Figura 03 – Atividade *Post-class assignment*

The image shows a screenshot of a Google Classroom assignment page. At the top, there are two tabs: 'Instruções' (Instructions) and 'Trabalhos dos estudantes' (Students' work). The main heading is 'Pre class Assignment - NARRATIVAS DE PROFESSORES BILÍNGUES'. Below the heading, it says 'Formação Educação Bilíngue · 8 de ago. de 2021' and '100 pontos'. The assignment text reads: 'Nesse nosso ultimo post assignment, você vai escrever uma narrativa sobre sua trajetória de vida na educação bilíngue! Tente responder a pergunta "quem sou eu no contexto bilíngue?" Aponte sua trajetória de interesse no contexto, seu trabalho em escolas, as formações que já realizou. Fale de momentos de alegria e também das frustrações e dificuldades vivenciadas no decorrer de seu caminho. Narre onde você está agora, o que acha que ainda precise e de seus planos na área. Enfim, tente nos mostrar o que é ser um professor bilíngue, de acordo com sua trajetória! Reflita sobre o que é importante para você, suas alegrias e tristezas. Se você está iniciando neste contexto ou ainda não tenha iniciado, tente, da mesma maneira, apontar seu interesse, o que você aprendeu e passou durante a formação, o que você espera, o que acha que pode ser difícil, o que lhe aparece atrativo e desafiador neste contexto. Enfim, tente nos mostrar o que você entende que é ser um professor bilíngue e o que precisa fazer para chegar lá.'

Fonte: o autor, a partir do Google Classroom do curso.

A seguir, reproduzo a instrução e a questão norteadora da narrativa:

Quadro 05 – Instrução para a coleta de narrativas

Nesse nosso último post *assignment*, você vai escrever uma narrativa sobre sua trajetória de vida na educação bilíngue! Tente responder a pergunta “quem sou eu no contexto bilíngue?” Aponte sua trajetória de interesse no contexto, seu trabalho em escolas, as formações que já realizou. Fale de momentos de alegria e também das frustrações e dificuldades vivenciadas no decorrer de seu caminho. Narre onde você está agora, o que acha que ainda precisa e de seus planos na área. Enfim, tente nos mostrar o que é ser um professor bilíngue, de acordo com sua trajetória! Reflita sobre o que é importante para você, suas alegrias e tristezas. Se você está iniciando neste contexto ou ainda não tenha iniciado, tente, da mesma maneira, apontar seu interesse, o que você aprendeu e passou durante a formação, o que você espera, o que acha que pode ser difícil, o que lhe parece atrativo e desafiador neste contexto. Enfim, tente nos mostrar o que você entende que é ser um professor bilíngue e o que precisa fazer para chegar lá.

Fonte: Curso de formação em Educação Bilingue (Google Classroom).

Estudar as narrativas, em seu contexto de produção, em um curso que fez parte da vida desses professores, em um momento sócio-histórico específico, nos permite acessar um processo de formação em andamento. De fato, Vygotsky (1991) propõe que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto, em seu aspecto histórico (Freitas, 2002).

É importante mencionar, portanto, que os dados coletados e utilizados nessa pesquisa são dados do Grupo de Pesquisa Lidep coletados no curso ‘Formação em educação bi/multilíngue’ e, portanto, de uso de vários membros do grupo. A pesquisa realizada por Saviolli (2022) já analisou as respostas dadas a este questionário, mas aqui utilizo-me exclusivamente das narrativas produzidas. Isso porque temos privilegiado a reutilização de dados coletados por colegas em nosso grupo de pesquisa como um incentivo ao movimento da Ciência Aberta (Unesco, 2023)¹⁴, que almeja ampliar o acesso a pesquisas e dados científicos através de práticas incentive a publicação aberta de pesquisas científicas e apoio a facilitação da publicação e da comunicação do conhecimento científico.

Assim, esta pesquisa soma-se a várias outras pesquisas no âmbito do projeto de pesquisas “Ensino bilíngue na rede pública: currículo, materiais, práticas, desafios, formação de professores e aprendizagens” (UEL - Chamada CNPq/MCTI / FNDCT N° 18/ 2021), que envolve muitos membros do projeto como colaboradores

¹⁴ Trata-se de um movimento que visa aumentar a acessibilidade de pesquisas científicas, o que inclui práticas de publicação aberta de pesquisas e facilitação de publicação e divulgação do conhecimento científico (Unesco, 2023).

e tutores.

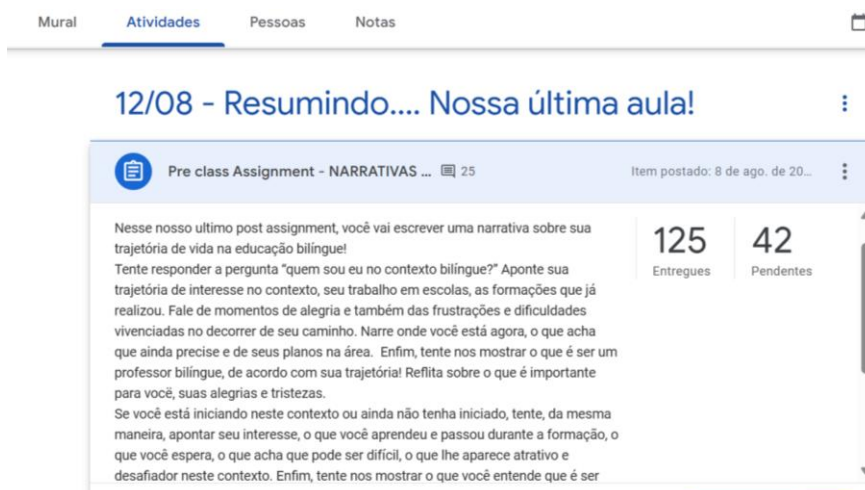
Tendo descrito o contexto e o instrumento de coleta de dados, na próxima seção, apresento o perfil dos participantes desta pesquisa.

2.4 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa, pela orientação da pesquisa qualitativa-interpretativista de abordagem sócio-histórica são entendidos não como sendo meros objetos, mas sim, ativos, conseqüentemente como seres que precisam ter a oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa. Isso acontece devido à base dessa perspectiva, fundamentada em Bakhtin e Vygotsky. Logo, o processo de pesquisa é visto como um trabalho de educação, de desenvolvimento (Freitas, 2002), o que coaduna com a perspectiva dos participantes, adotada nesta pesquisa, que estão em seu processo de desenvolvimento profissional e que, ao mesmo tempo, concordaram em participar da referida pesquisa.

Os participantes da pesquisa são professores que atuam ou almejam atuar na educação bilíngue, estudantes de graduação de diversas áreas e os mais diversos interessados na área, que se inscreveram no curso de extensão 'Formação em Educação Bilíngue' ofertado via FAUEL. No primeiro encontro síncrono do curso, no dia 25 de fevereiro de 2021, via Google Forms, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Dos 178 alunos do curso, 173 deles assinaram o TCLE (Anexo A) e apenas dois expressaram o desejo de não participar da pesquisa, não assinando o documento. Desses participantes, 121 realizaram a proposta de atividade que se tornou o instrumento de coleta desta pesquisa. Desse modo, houve 45 estudantes que não entregaram, como demonstra a sala de aula do Google Classroom:

Figura 04 - Participantes que marcaram como finalizada a atividade no *Classroom*



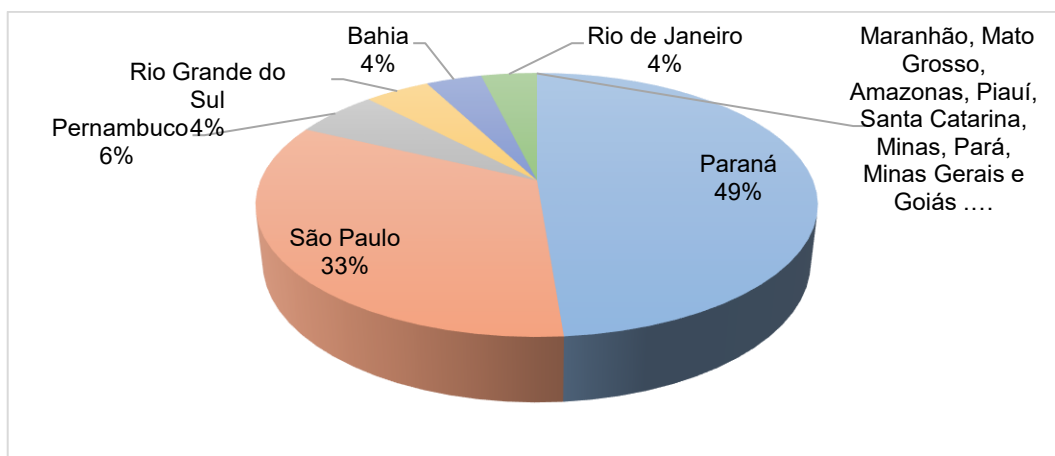
Fonte: o autor, a partir do Google Classroom do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”.

Contudo, para nossa surpresa, destes 127 que teriam entregado a narrativa, apenas 95, de fato, a realizaram: ou seja, o arquivo com a tarefa realizada estava em branco. Assim, tivemos, de fato, 95 alunos que realizaram a proposta que aqui utilizamos como instrumento de coleta: a escrita de narrativa, que teve como disparador a seguinte instrução: “Quem é você, no contexto bilíngue? Escreva sobre sua trajetória neste contexto.”

Desses 95 estudantes, devido aos objetivos desta pesquisa em investigar as identidades de professores atuantes do contexto bilíngue, excluímos os participantes que ainda não atuavam em escolas bilíngues (professores em formação inicial e/ou sem experiência prévia em escolas bilíngues), que representavam 35 deles, restando, portanto, 65 participantes. São esses 65 professores, portanto, os participantes desta pesquisa, que descrevo o perfil a seguir:

Os participantes são professores/coordenadores e gestores de escolas e instituições de todo o país que cursaram a formação em questão. Assim, mais especificamente, os participantes são de 14 estados brasileiros, com maior incidência do Paraná (45,72%), São Paulo (31,3%), Pernambuco (5,4%), Rio Grande do Sul (4,2%), Bahia e Rio de Janeiro com 3,6%, cada um deles. Os estados do Maranhão, Mato Grosso, Amazonas, Piauí, Santa Catarina, Minas, Pará, Minas Gerais e Goiás totalizam, juntos, 6,18%.

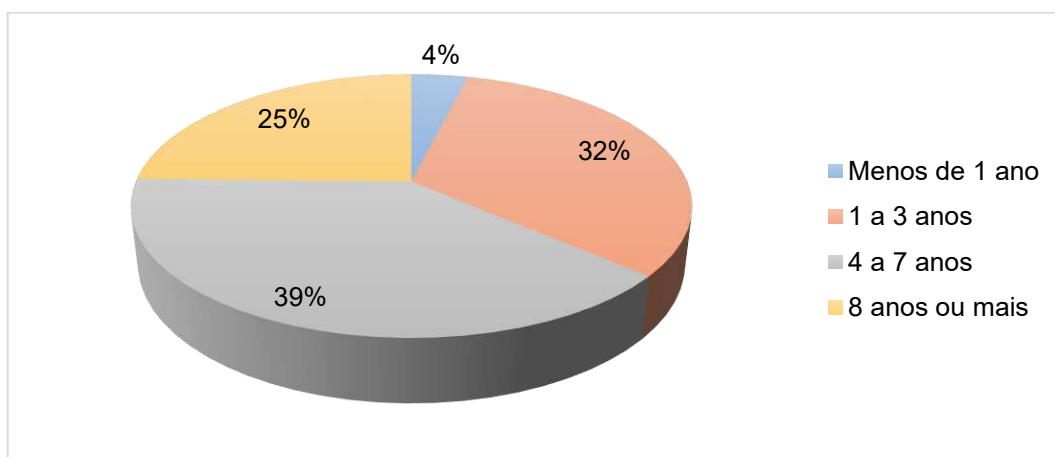
Gráfico 01 – Regiões dos participantes desta pesquisa



Fonte: o autor.

Em relação à experiência dos professores, três por cento (3%) iniciaram sua carreira em educação bilíngue recentemente, 25% possuíam experiência de 1 a 3 anos, trinta por cento (30%) de 4 a 7 anos e 19% 8 anos ou mais.

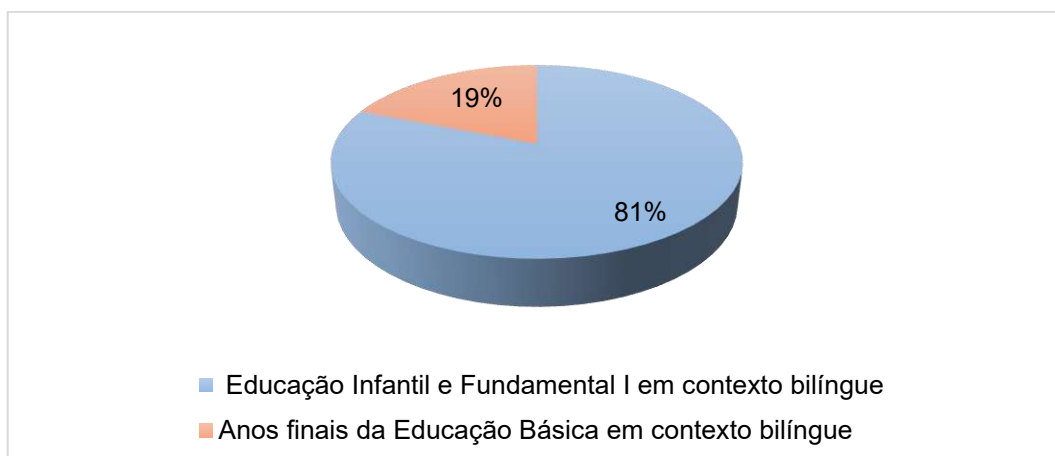
Gráfico 02 – Tempo de experiência docente dos participantes



Fonte: o autor.

A área de atuação dos participantes é majoritariamente das áreas da Educação Infantil e Fundamental I (81%) e dos Anos finais da Educação Básica (19%).

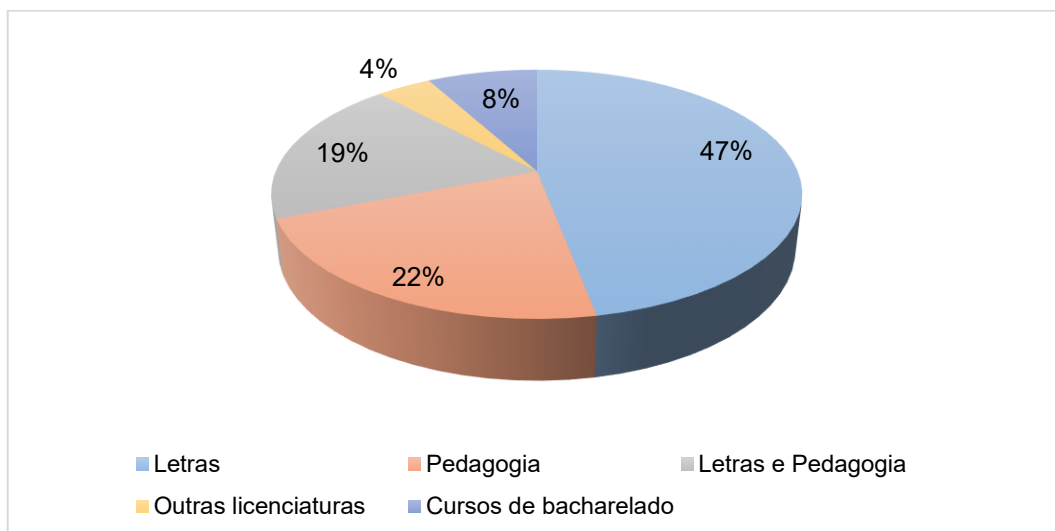
Gráfico 03 – Áreas de atuação dos participantes



Fonte: o autor.

Quanto a graduação destes professores, a grande maioria, 47%, são formados em Letras, 22% possuem diploma em Pedagogia, 19% Letras e Pedagogia, 4% são de outras licenciaturas, como: Educação Física e Ciências Biológicas, 8% outros bacharelados.

Gráfico 04 – Cursos de formação inicial dos participantes



Fonte: o autor.

A seguir, passo para a seção em que discuto o papel do pesquisador.

2.5 PAPEL DO PESQUISADOR NA ABORDAGEM SÓCIO-HISTÓRICA E NA PESQUISA NARRATIVA

É importante refletir sobre o papel do pesquisador na orientação sócio-histórica da pesquisa qualitativa. Por essa perspectiva, o pesquisador faz parte da

própria situação de pesquisa, e assim, a neutralidade é impossível e suas ações e interpretações constituem também elementos de análise (Freitas, 2002). A pesquisa sócio-histórico entende que o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações e que, portanto, está se modificando o tempo todo e tendo a oportunidade de refletir a ressignificar-se no processo da pesquisa (Freitas, 2002). Desse modo, é assim que entendo meu papel nessa pesquisa: enquanto formador de professores, tutor do curso e pesquisador.

Sobre isso, as palavras de Freitas (2002) são pertinentes para a nossa compreensão do papel do pesquisador e da importância de sua contextualização:

A contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (Freitas, 2002, p. 29).

Explicito, então, meu lugar de fala nesta pesquisa. Tenho 42 anos, sou casado e tenho 2 filhos. Atuo no ensino de línguas há 22 anos, mesmo antes da formação universitária. Lecionava, especificamente, em instituto de idiomas, principalmente nos níveis avançados e para todas as faixas etárias. Fui coordenador e diretor-proprietário de uma escola de idiomas. Sou formado em Letras-Inglês pela UEL, possuo especialização em Metodologias do Ensino Superior pela Faculdade Campos Elíseos. Sou mestre em Estudos da Linguagem pela UEL e agora, doutorando também em Estudos da Linguagem pela mesma universidade. Fui professor concursado em escola pública do Paraná para os Anos Finais do Ensino Fundamental de 2015 a março de 2022. Atualmente, sou professor colaborador na UEL, onde estou há 8 anos (desde 2016). Durante a pandemia, pedi exoneração do concurso público da rede básica para me focar exclusivamente no Ensino Superior. Atualmente, sou coordenador de Língua inglesa do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), do Estado do Paraná, atuando diretamente na formação de professores de língua estrangeira do estado do Paraná. Ademais, coordeno uma especialização em Educação Bilíngue no setor privado. Estamos, enquanto coletivo de professores no curso de Letra-Inglês, nos preparando para atuar na Ênfase

Educação Bilíngue. Acompanho também a formação linguística dos meus filhos, alunos de uma escola bilíngue. É desse lugar que falo e que atuo como pesquisador nesta pesquisa.

Para Freitas (2002), é por estar imerso no campo que o pesquisador, nesta perspectiva, se familiariza com a situação e os sujeitos de pesquisa, o que o ajuda a “trabalhar com dados qualitativos que envolvem a descrição pormenorizada das pessoas, locais e fatos envolvidos. A partir daí, ligadas à questão orientadora, vão surgindo outras questões que levarão a uma compreensão da situação estudada” (Freitas, 2002, p.30).

Paiva (2008) argumenta que pesquisadores narrativos são sempre confrontados com a pergunta e a crítica se “estão dizendo a verdade”. Para a autora, essa crítica deve ser rebatida com outra pergunta, que versa sobre se a realidade existe ou se ela é construída. Trazendo Riessman (1993, p. 8 *apud* Paiva, 2008, tradução nossa), a autora argumenta pela voz do autor: “pesquisadores não têm acesso direto à experiência dos outros. Nós lidamos com representações ambíguas dessas experiências - fala, texto, interação e interpretação. Não é possível ser neutro e objetivo”¹⁵.

Em outras palavras, focamos nas representações das experiências de professores, interpretados pelo olhar do pesquisador. Oliveira e Silva-Forsberg (2020) apontam que o pesquisador de narrativas precisa ser baseado nos critérios de verossimilhança e da transferibilidade para poder escutar, sentir e criar, pois, segundo os autores, isso significa o próprio processo de pesquisa que deve ser relatado para favorecer possíveis transferências para outros. Para os autores, “a análise narrativa evidencia o processo criativo do pesquisador no que concerne e delimita as questões epistemológicas teóricas-metodológicas da “Pesquisa Narrativa”; desta forma, ter a compreensão do que fundamenta a essência das pesquisas biográficas-narrativas” (Oliveira; Silva-Forsberg, 2020, p. 13).

2.6 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados da pesquisa se dá pelos pressupostos da pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 2006), por uma perspectiva êmica e indutiva, de

¹⁵ Original: “Investigators do not have direct access to another’s experience. We deal with ambiguous representations of it – talk, text, interaction, and interpretation. It is not possible to be neutral and objective...” (Riessman, 1993, p. 8 *apud* Paiva, 2008).

orientação sócio-histórica (Freitas, 2002).

O caráter indutivo da pesquisa se dá pelo fato de as categorias de análise emergirem dos dados, método analítico apropriado e utilizado na maioria das pesquisas que se utilizam de narrativas. Oliveira e Silva-Forsberg (2020) apontam que devido à necessidade de aproximação com a subjetividade das narrativas, pesquisadores narrativos têm utilizado criação de categorias a posteriori por considerarem que, assim, há maior possibilidade de abertura para a essência da perspectiva investigativa realizada.

Paiva (2008) aponta que há duas dimensões de pesquisa narrativa: holística x categórica, ou conteúdo x forma. A primeira dimensão (holística ou categórica), segundo a autora, são relacionadas à unidade de análise, isto é, ao tipo de texto analisado, se são excertos ou narrativas completas. A segunda dimensão (conteúdo ou forma), depende do foco do tipo de análise, se foca no conteúdo ou na forma. Para Paiva (2008), quatro combinações são possíveis: holístico-conteúdo, categórico-conteúdo, holístico-forma, categórico-forma. Nesta pesquisa, o tipo de análise realizada será a *categórico-conteúdo* (Paiva, 2008), pois a unidade de análise são excertos das narrativas que partem dos dados e que são classificados em categorias temáticas e o foco está no conteúdo dessas narrativas, e não na sua forma.

A orientação sócio-histórica para olhar para as narrativas, nesta pesquisa, está em sua preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social (Freitas, 2002). Isso significa que, para Freitas (2002, n.p.):

a observação não se deve limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. Trata-se, pois, de focalizar um acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações. Quanto mais relevante é a relação que se consegue colher em uma descrição, tanto mais se torna possível a aproximação da essência do objeto, mediante uma compreensão das suas qualidades e das regras que governam as suas leis. Quanto mais se preservam em uma análise as riquezas das suas qualidades, tanto mais é possível a aproximação das leis internas que determinam sua existência. De fato, só ao colher os traços mais importantes e depois aqueles mais secundários, identificando suas possíveis conseqüências, é que começam a emergir claras as relações que os ligam entre si. O objetivo da observação se enriquece, assim, de uma rede de relações relevantes.

Para a análise das narrativas, isso significa que é importante procurar “compreender o que emergiu numa situação para daí perceber os pontos de

encontro, as similaridades, as diferenças, as particularidades do caso para então interpretá-las à luz do nosso referencial teórico (Freitas, 2002). É por isso que Freitas (2002, n.p.) defende que “o enfoque sócio-histórico é que principalmente ajuda o pesquisador a ter essa dimensão da relação do singular com a totalidade, do individual com o social”. É assim que se dá a perspectiva êmica: o pesquisador estava envolvido no cenário sócio-histórico de coleta de dados e objetiva valorizar a voz dos participantes sobre suas questões identitárias.

O tratamento analítico das narrativas se deu pelos princípios da ATD. Oliveira e Silva-Forsberg (2020), em análise de trabalhos sobre a pesquisa narrativa, apontam que o uso da análise paradigmática tem sido a maneira predominante de realizar uma pesquisa narrativa qualitativa. Para os autores, isso se dá porque os dados obtidos são analisados pela procura de padrões e similaridades na busca de agrupá-los e categorizá-los, e geralmente associados a modos de análise via ATD.

Explanando sobre a ATD, Lambach (2013, p. 166), aponta que a perspectiva “viabiliza a compreensão mais elaborada dos fenômenos investigados”, ao mesmo tempo em que possibilita ao pesquisador e aos demais sujeitos da pesquisa a participação na reconstrução dos discursos, pois é uma possibilidade de “intervenção nos discursos culturais e sociais referentes aos fenômenos que se está investigando” (Lambach, 2013, p. 167). Para o autor, optar pela ATD como referencial teórico-analítico é escolher um processo auto-organizado, reconhecendo nos sujeitos da pesquisa a capacidade de intervir na realidade, reconhecendo-se como sujeitos históricos. Segundo Moraes e Galiuzzi (2011), ATD é

[...] um processo de desconstrução, seguido de reconstrução, de um conjunto de materiais linguísticos e discursivos, produzindo-se a partir disso novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados. Envolve identificar e isolar enunciados dos materiais submetidos à análise, categorizar esses enunciados e produzir textos, integrando nestes descrição e interpretação, utilizando como base de sua construção o sistema de categoria construído (Moraes; Galiuzzi, 2011, p. 112).

O procedimento de análise da ATD consiste em *unitarização*, *categorização* e *auto-organização* ou *elaboração de metatextos* (Moraes; Galiuzzi, 2006, 2011). Para a ATD, a análise deve ser desenvolvida em processo espiral, com essas três diferentes etapas se encontrando em momentos diferentes, de modo a buscar uma análise mais rica.

Segundo Moraes e Galiuzzi (2006), o processo se inicia pela *unitarização*, isto

é, momento em que os textos são separados em unidades de significado, podendo estas unidades por si mesmas gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador (Moraes; Galiuzzi, 2006). Trata-se do movimento de interpretação da interpretação do significado atribuído pelo autor. Sobre os objetivos dessa fase, os autores ressaltam que a *unitarização* não procura identificar um discurso explícito, sendo, portanto, primordial que o pesquisador procure o que está implícito ou contraditório no texto (Moraes; Galiuzzi, 2006). Neste momento, para os autores, é quando se exercita a apropriação das palavras de outras vozes para compreender melhor o texto, ou seja, quando ocorre a fragmentação dos textos em unidades de análise. Para os autores, isso consiste em “examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (Moraes, 2003, p. 191), possibilitando a delimitação do corpus, e a posterior desconstrução, processo de desmontagem ou desintegração do texto, o que evidenciará as unidades de análise.

Para Gonçalves (2009), as unidades de análise, unidades de significados ou ainda unidades de sentido (Gonçalves, 2009; Lambach, 2013), são definidas de acordo com os objetivos da investigação. Moraes (2005) explicita como se dá o processo de *unitarização*, sugerindo que primeiro, se dá a fragmentação dos textos e codificação de cada unidade, depois a reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado mais completo possível em si mesma e a atribuição de um nome ou título para cada unidade produzida.

Em seguida, passa-se para fase de articulação de significados semelhantes, o que Moraes e Galiuzzi (2006) denominam de *categorização*. Aqui, o pesquisador reúne as unidades de significado semelhantes, podendo gerar vários níveis de categorias de análise. Isto é, caracteriza-se pelo processo de natureza classificatória em que as unidades de significado são agrupadas de acordo com suas semelhanças semânticas (Gonçalves 2009). É aqui, portanto, que emergem as categorias, que podem ser definidas como categorias *a priori* ou *emergentes*. Para os referidos autores, as categorias *a priori* são as predeterminadas, que, em geral, surgem do referencial teórico que orienta a pesquisa. As categorias emergentes, no entanto, se são construídas a partir das unidades de significado que possuem algo em comum, ou seja, emergem dos dados em si.

Sobre essa questão, Moraes (2003) aponta que o essencial no processo não

é a forma de produção, mas as possibilidades do conjunto de categorias construído para representar as informações do corpus, ou seja, possibilitar uma compreensão mais aprofundada dos textos da análise e, em consequência, dos fenômenos investigados. Portanto, nesta pesquisa, as categorias são do tipo emergente, pois surgiram dos dados, a saber: *“Deixa a vida me levar”* e *“Caí de paraquedas”*: a entrada repentina na profissão; *“A falta”*: formação em nível superior, diversas formações e a constante busca; *“De aprendiz a professor”*: do novato ao experiente (comunidade de prática); *Trajetória profissional: de escolas de idiomas, ensino regular e empresas à educação bilíngue*; *Trajetória marcada por testes de proficiência, intercâmbios e viagens ao exterior*; *A paixão pela língua Inglesa versus o sentimento de insegurança (língua e a metodologia)*; *Satisfação e sucesso: base no aprendizado do aluno*; *Dificuldades vivenciadas: pessoais, pedagógicas e ideológica e representações sobre o professor bilíngue*. Tais categorias foram então agrupadas nos aspectos identitários da profissionalização docente delineados para este trabalho: a formação, a trajetória, a relação com a língua, a prática docente e as identidades autoatribuídas. O quadro abaixo demonstra essa organização:

Quadro 06 – Relação aspectos identitários e categorias de análise

Aspectos identitários	Categorias de análise
Formação	“Deixa a vida me levar” e “Caí de paraquedas”: a entrada repentina na profissão. “A falta”: a formação em nível superior, diversas formações e a constante busca.
Trajetória	“De aprendiz a professor”: do novato ao experiente (comunidade de prática); Trajetória profissional: de escolas de idiomas, ensino regular e empresas à educação bilíngue; Trajetória marcada por testes de proficiência, intercâmbios e viagens ao exterior.
Relacionamento com a língua	A paixão pela língua Inglesa <i>versus</i> o sentimento de insegurança (língua e a metodologia).
Práticas docente	Satisfação e sucesso: base no aprendizado do aluno; Dificuldades vivenciadas: pessoais, pedagógicas e ideológica.
Identidades autoatribuídas	Representações sobre o professor bilíngue.

Fonte: o autor

Isso nos leva à última etapa do processo da ATD, denominada de “comunicação” ou de *auto-organização* (Moraes, 2003), que decorre da etapa de categorização na qual se produz o metatexto, as produções escritas de forma descritiva e interpretativa. Trata-se da fase em que o pesquisador comunica as novas compreensões atingidas ao longo da análise dos dois estágios anteriores. Moraes (2003) aponta que essa fase se concretiza em forma de metatextos em que

os novos *insights* atingidos são expressos em forma de linguagem e em profundidade e detalhes. Segundo Moraes e Galiazzi (2006),

a análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos (Moraes; Galiazzi, 2006, p. 118).

Moraes (2003) enfatiza que o desafio do pesquisador, nesta fase, é, portanto, tornar compreensível o que antes não era e que agora é. Para auxiliar-me nas análises nesta fase de detalhamento após a descrição dos dados, apoiei-me na teoria da avaliatividade (Martin; White, 2005), como referencial teórico-analítico que permite marcar detalhadamente, por meio da linguagem, a valoração das representações dos professores. Esta teoria, conforme já discutida anteriormente, contempla a avaliação e fornece elementos linguísticos para uma análise sobre o modo pelo qual os sujeitos, com base em uma gama de opções do sistema linguístico, posicionam-se no discurso quando expressam suas opiniões, sentimentos e emitem seus comentários acerca de suas percepções de mundo (Martin; White, 2005).

A proposta analítica da teoria da avaliatividade é importante neste trabalho porque me permitiu um olhar para a avaliação dos professores de modo detalhado e aprofundando, questão importante para a ATD, contribuindo diretamente para a interpretação das identidades. Oliveira, Cavalcanti e Silva (2015) apontam que a teoria da avaliatividade cumpre importante papel teórico-metodológico na análise das práticas de produção textual, oral ou escrito, já que ela consegue dar conta das relações existentes entre usuários da língua em situações de evento comunicativo de opinião ou negociação, ao propor sistemas e subsistemas de análise linguística. Os usuários da língua têm à disposição no sistema linguístico recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos que lhes possibilitam não só fazer avaliações como também fazê-las em diferentes graus de intensidade, de acordo com suas percepções de mundo (crenças, valores) e intenções comunicativas (Martin; White, 2005).

Assim, a avaliatividade é uma importante estratégia discursiva, cujos recursos se relacionam à avaliação de coisas, pessoas e suas emoções (Oliveira, Cavalcanti

e Silva, 2015). Logo, permitem identificar o tipo de relação social que se estabelece entre os interlocutores em um determinado evento comunicativo, além de identificar as posições que os sujeitos assumem em relação ao que dizem e aos fatos abordados, bem como compreendem como as personas foram construídas no texto (Nichele; Cabral, 2007) porque propõe sistema e subsistema de análise linguística. Os sistemas e subsistemas da teoria da avaliatividade, discutidos anteriormente. Portanto, apenas retomo os três sistemas e subsistemas que o compõem para exemplificar como eles aparecem na análise.

Primeiramente, marquei em **negrito** os recursos semióticos que evidenciam a avaliação. O uso do itálico se dá quando a análise requer chamar atenção para algum aspecto específico para além da avaliação. Em seguida, categorizei os três subsistemas que compõem a abordagem, a saber: *atitude*, *engajamento* e *gradação*, por meio de cores diferenciadas nos excertos das narrativas. O subsistema de *atitude* está marcado por meio de três cores para representar as três regiões semânticas que correspondem respectivamente ao *afeto*, *juízo* e *apreciação*. Assim, (*Atitude – apreciação*) está marcado em **vermelho**, *Atitude – juízo* está destacado em **verde** e (*Atitude – afeto*) está ressaltado como **azul**. Por sua vez, *engajamento* está marcado em **roxo** e *gradação*, em **laranja**. Desse modo, o quadro 07 exemplifica essa categorização:

Quadro 07 – Exemplo de demarcação dos subsistemas nos excertos

Era **mágico** (*Atitude – apreciação*) perceber o quanto aquelas crianças conseguiam absorver a língua e como os materiais e atividades **faziam a diferença** (*Atitude – juízo*). Como estava me formando em Letras, trabalhar com a educação infantil era um **desafio constante** (*Atitude – juízo*). **Não sabia** (*Atitude – afeto*) das suas dificuldades, individualidades, alfabetização e compreensão linguística e de mundo. **Fui forçada** (*Atitude – afeto*) **a me habituar e adaptar** com aquelas rotinas e o meio. (Bruna)

chance de vivenciar uma **experiência única** (*Atitude – apreciação*) em minha carreira profissional, que certamente me proporcionaria **muito** (*gradação*) **prazer** (*Atitude – afeto*), pelo **ineditismo** (*Atitude - apreciação*) do projeto e principalmente pelo seu **grande** (*gradação*) **potencial** (*Atitude – apreciação*) **de contribuição social**. (Leonardo)

Fonte: o autor.

Em seguida, um quadro de compilação dos diferentes tipos de subsistemas foi criado a fim de demonstrar os usos dos subsistemas nas narrativas dos professores e possibilitar uma interpretação geral dos recursos semióticos.

Quadro 08 – Exemplo da clusterização das regiões semânticas utilizadas

Professor(a)	<i>(Atitude - apreciação)</i>	<i>(Atitude - julgamento)</i>	<i>(Atitude – afeto)</i>

Fonte: o autor.

Outro recurso utilizado, neste momento, foi o conceito de metáforas. Para Moraes (2003), metáforas, esquemas e figuras podem desempenhar um papel importante para o pesquisador, pois é essencial a construção de um texto em que cada uma de suas categorias ou partes sejam perfeitamente integradas num todo. Em relação às metáforas, particularmente, o autor aponta que, eventualmente, a própria compreensão já emerge em forma de metáfora e elas permitem materializar as interpretações de forma mais compreensível.

As metáforas adquiriram, portanto, relevância neste estudo. Além de serem tidas como importantes para ATD, perspectiva que discuti até então, as metáforas foram significativas neste trabalho pelo fato de os participantes fazerem uso constante desse recurso de linguagem. Recorri, portanto, à categoria de metáfora da ACD, como categoria analítica a ser utilizada juntamente com a ATD.

Para a ACD, metáforas são importantes porque “são recursos disponíveis para a produção de representações distintas do mundo¹⁶” (Fairclough, 2003, p. 132, tradução nossa) e são modos como perspectivas parciais são universalizadas (Fairclough, 2003), isto é, “palavras nos quais geralmente representa uma parte do mundo sendo estendida à outra parte¹⁷” (Fairclough, 2003, p. 131, tradução nossa).

Resende e Ramalho (2009, p. 86), sobre as metáforas, explicam que os conceitos que estruturam nosso pensamento também estruturam nosso modo de entender o mundo, o modo como nos comportamos e o modo que nos relacionamos com outras pessoas de acordo com nossas experiências culturais. O uso das metáforas no discurso é significativo para a identificação (nos termos de identidade) porque quando significamos algo por meio de uma metáfora e não de outra, nós estamos construindo nossa realidade de um jeito e não de outro (El Kadri, 2014), o que sugere nossa afiliação a um modo particular de representar e identificar aspectos do mundo. Desse modo, utilizamos o conceito de metáfora para colaborar na interpretação de categorias que emergiram das narrativas.

¹⁶ Original: “are resources available for producing distinct representations of the world” (Fairclough, 2003, p. 132)

¹⁷ Original: “words which generally represent one part of the world being extended to another” (Fairclough, 2003, p. 131)

Embora não se utilize do sistema de transitividade em uma totalidade na análise deste trabalho, os dados indicaram a necessidade de trazer os processos para olhar para a representação dos professores, pois o uso dos processos foi significativo.

Os sistemas de transitividade são categorias significativas para analisar formas de representação, existência, agência e como os atores sociais se posicionam e posicionam outros no discurso (Fairclough, 2003; El Kadri, 2014). A transitividade faz parte da função ideacional da linguagem, assim como a teoria da avaliatividade e, portanto, compartilha os mesmos pressupostos e princípios da LSF, sendo, portanto, uma ferramenta essencial na análise da representação.

Segundo Halliday (1994), na transitividade, diferentes processos são distinguíveis de acordo com o que representam, e assim, são categorizados em seis processos: processos materiais (processos de fazer), processos relacionais (processos de ser), processos de verbalização (processos de dizer), processos mentais (processos de sentir) e processos comportamentais (processos de comportamento), que, ao serem utilizados, nos dão pistas sobre a agência e representação de como as pessoas se posicionam no discurso. Utilizo da transitividade, especificamente e exclusivamente, para falar da autoatribuição identitária dos professores bilíngues na categoria *Representação do professor bilíngue*.

Dito isso, a seguir, trato das questões éticas da pesquisa.

2.7 QUESTÕES ÉTICAS

Em termos de procedimentos éticos, no que diz respeito à macroética (Egido, 2019), o projeto foi aprovado na Plataforma Brasil e do Comitê de Ética da UEL, sob o parecer 42936721.0.0000.5231. Os participantes assinaram o TCLE (ANEXO A), concedendo permissão para uso das informações coletadas e estabelecendo o compromisso de que suas identidades serão preservadas e seus nomes serão substituídos por pseudônimos e/ou permitiram a utilização de seu nome. Assim, neste trabalho, temos alguns nomes reais (por escolha dos participantes) e outros com pseudônimos escolhidos pelo pesquisador.

Coaduno também com a perspectiva de ética emancipatória (Reis; Egido, 2017) que valoriza o dialogismo, pelo cuidado com o outro, pelo retorno da análise aos participantes, incorporação de suas vozes no manuscrito final da pesquisa e a relevância das pesquisas sobre seu contexto (Egido, 2015). Assim, este trabalho prezou pelo cuidado com o outro no que se refere ao modo como se fala e interpreta os resultados dos professores pesquisados, na manutenção da privacidade e/ou a própria decisão de como ser nomeado e as reflexões acerca dos inconvenientes da pesquisa; priorizou o Dialogismo ao incorporar o retorno da análise aos participantes ao fazer convite no e-mail e no grupo de *WhatsApp*, do qual os participantes ainda fazem parte. O texto foi enviado para o e-mail dos participantes e não pelo grupo de *WhatsApp* porque no grupo participam professores que não fazem parte da pesquisa. Por meio do convite, agendamos uma reunião virtual para apresentação dos resultados. Neste encontro, as análises e resultados da pesquisa seriam compartilhados com os participantes, para que tivessem suas vozes consideradas e incluídas na análise, visando minimizar uma assimetria de poderes entre eu, o pesquisador, e os professores entrevistados. Essa possibilidade de vocalização dos participantes em relação à análise é importantíssima para a ética emancipatória (Egido, 2015) e coaduna com a orientação sócio-histórica da pesquisa qualitativa, utilizada nessa pesquisa, que postula que

Já nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, "ser expressivo e falante". Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva *dialógica*. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma *explicação*, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (Freitas, 2002, n.p.).

Contudo, os professores não apareceram no dia do encontro virtual e nenhum feedback em relação à análise foram enviados.

A relevância desta pesquisa para os professores está no fato de que a produção das narrativas durante o curso, se constitui em uma instância de aprendizagem e de produção de conhecimento, conforme orientado pela abordagem sócio-histórica (Freitas, 2002), pois permite aos professores o conhecimento do seu

percurso e uma reflexão sobre suas carreiras, trajetórias e identidades. De fato, as narrativas têm se tornado ferramentas centrais aos processos de formação e têm sido utilizadas como perspectiva investigativa sobre a formação do professor (Oliveira; Silva-Forsberg, 2020).

A relevância da pesquisa para os próprios professores, que narraram suas experiências, está no fato de que o narrar “compreende um modo singular de lembrar e contar a própria história de vida, na interface com o eu, o outro e o mundo, caracterizando-se como espaço de reflexão, autoconhecimento e socialização da experiência vivida e, dessa forma, “[...] estamos nos formando, reformando e transformando em contato com o outro” (Chaves, 2011, p. 217 *apud* Oliveira; Silva-Forsberg, 2020, p. 217).

A seguir, apresento o resumo do capítulo.

RESUMO DO CAPÍTULO: Neste capítulo, apresentei a metodologia de pesquisa, perpassando pela abordagem qualitativa-interpretativista, sócio-histórico alinhada à pesquisa narrativa e articulando como essas orientações se dão na presente pesquisa. Em seguida, descrevi o contexto de coleta de dados, o instrumento de coleta de dados - narrativas produzidas no âmbito do Curso “Formação em Educação Bi/multilíngue”, o perfil dos participantes da pesquisa e refleti sobre o papel do pesquisador neste trabalho. Na sequência, detalhei a análise de dados por meio dos referenciais analíticos utilizados, sendo a ATD atrelada aos recursos analíticos da teoria da avaliatividade e à categoria de metáfora da ACD. Finalizei o capítulo apresentando, discutindo e refletindo sobre as questões éticas da pesquisa.

No capítulo seguinte apresento os dados analisados.

3 NARRATIVAS IDENTITÁRIAS: “QUEM SOMOS NÓS NO CONTEXTO BILÍNGUE?”

“A pesquisa narrativa é *uma forma de entender a experiência*” (Connely; Clandinin, 2000, p. 20).

Neste capítulo apresento a análise de dados das narrativas identitárias dos professores participantes do curso “Formação em Educação Bilíngue”. Para tanto, apresento os dados por meio de categorias encontradas por meio da ATD que vão forjando as identidades de professores. Logo, trago excertos representativos das identidades encontradas nas narrativas analisadas por meio da teoria da avaliatividade, que ao delinear fenômenos linguísticos que atualizam posicionamentos intersubjetivos dos atores sociais em interação, e ajuda a identificar posições de valor e conseqüente, identidades, posto que está ligada intimamente às escolhas que cada indivíduo faz, de acordo com as intenções daquilo que deseja expor (Martin; White, 2005). Assim, *(Atitude – apreciação)* está marcado em *vermelho*, *Atitude – julgamento* está destacado em *verde* e *(Atitude – afeto)* está ressaltado como *azul*. Por sua vez, *engajamento* está marcado em *roxo* e *gradação*, em *laranja*. Analiso os resultados encontrados pelas lentes da concepção pós-estruturalista de identidade.

3.1 ASPECTOS IDENTITÁRIOS REFERENTES À FORMAÇÃO

3.1.1 “Deixa a vida me levar” e “Caí de paraquedas”: A Entrada Repentina Na Profissão

Um dos principais componentes que compõem a identidade de professores bilíngues é marcada pela entrada repentina na profissão. É constante nas narrativas dos professores discursos sobre essa entrada não planejada, repentina e “ao acaso”. As metáforas “deixa a vida me levar” (Adan) e “caí de paraquedas” (Lais), mencionadas por dois participantes, são frequentemente usadas para representar

essa faceta identitária.

A questão da educação bilíngue em minha vida ocupa um papel central, mas eu diria, de antemão, que **não foi muito algo que eu planejei** (*Atitude – apreciação*). Como diz a canção “**deixa a vida me levar**” (*Atitude – apreciação*), **foi meio assim, e bom, cá estamos**. Hoje tenho xx anos, faço doutorado investigando um tema na área do bilinguismo, e passei a maior parte da minha vida pessoal e profissional estudando e ensinando línguas. (...) então optei por começar o doutorado. Em princípio, optei por um tema de natureza translinguística (=cross-linguistics, não translanguaging), pois desejava estudar aquisição de aspecto verbal em sujeitos bilíngues de português-espanhol. E foi com esse projeto que ingressei. Mas aí, uma amiga me convidou para conhecer uma empresa de implantação de programas bilíngues. Fiquei com vergonha de recusar o convite de entrevista, e bem... **quando vi, estava lá trabalhando** com esse novo contexto de ensino de línguas) (Adan).

Eu entrei na educação bilíngue **de paraquedas** (*Atitude – apreciação*). Logo que entrei na faculdade comecei a atuar no ensino regular; a escola em que fui contratada viu que eu possuía formação em língua inglesa e me convidou para estagiar na educação bilíngue da escola, e foi assim que eu iniciei nesse ramo. Agora, faz sete anos que atuo como professora bilíngue e amo ver como a aprendizagem das crianças acontece de forma natural, mesmo em uma segunda língua. (Lais).

Minha trajetória começou **muito despreziosa** (*Atitude – apreciação*). Após perder a bolsa na faculdade de engenharia, uma amiga me perguntou se eu gostaria de trabalhar na escola onde ela já atuava, trocando fraldas, pois eles precisavam muito de uma pessoa e assim eu teria como ajudar a pagar a minha faculdade. (Leticia).

Como uma coincidência (eu diria providência) (*Atitude – apreciação*), 15 dias após a matrícula no curso de pedagogia, surgiu uma oportunidade de assistente numa escola bilíngue referência. Assim, começou minha jornada no bilinguismo, **como um acaso** (*Atitude – apreciação*). (Patrícia)

Podemos notar nos excertos que as marcas linguísticas utilizadas pelos professores nos permitem verificar fortemente esse movimento que aqui caracterizamos como “entrada repentina” na profissão: “*e quando vi, estava lá trabalhando*” (Adan), “*começou de maneira muito despreziosa*” (Lais), “como uma coincidência” e “*um acaso*” (Patrícia). Notamos que nesses excertos, os professores avaliam a entrada repentina por meio do subsistema de atitude- apreciação por meio de metáforas e/ou expressões que caracterizam o repentino, sem planejamento e sem preparação a longo prazo, como podemos notar no quadro que segue:

Quadro 09 – Subsistemas de atitude referente a entrada repentina na profissão por meio do uso de metáforas

Professor(a)	(<i>Atitude – apreciação</i>)	(<i>Atitude – julgamento</i>)	(<i>Atitude – afeto</i>)
Adan	não foi muito algo que eu planejei (<i>Atitude – apreciação</i>);		

	“deixa a vida me levar” (<i>Atitude – apreciação</i>), foi meio assim, e bom, cá estamos.		
Laís	de paraquedas (<i>Atitude – apreciação</i>).		
Leticia	muito despretensiosa (<i>Atitude – apreciação</i>).		
Patrícia	Como uma coincidência (eu diria providência) (<i>Atitude – apreciação</i>); como um acaso (<i>Atitude – apreciação</i>).		

Fonte: o autor.

Aqui, o uso das metáforas para representar a entrada repentina na profissão é importante para as identidades de professores porque metáforas "são recursos disponíveis para produzir representações distintas do mundo" (Fairclough, 2003, p. 132). El Kadri (2014) pontuou, com base na ACD, que quando desejamos transmitir um pensamento por meio de uma metáfora e não de outro modo de representação, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra, o que sugere nossa afiliação a uma maneira específica de representar e identificar aspectos do mundo.

Desse modo, observo, nesses excertos, que os professores estruturam sua representação por meio das metáforas que explicitam algo inesperado, sem planejamento e repentino, demonstrando o modo como entendem o mundo, a maneira como se comportam neste mundo (Resende; Ramalho, 2009, p. 85) e que relações fazem com a entrada na profissão. A própria metáfora, em si, ou seja, a própria compreensão já emerge em forma de metáfora e elas permitem materializar as interpretações de forma mais compreensível (Fairclough, 2003).

A apreciação realizada pelos professores tem caráter negativo, apontando para o acaso, para a falta de planejamento. O fato do recurso utilizado para avaliar a entrada na profissão ser do tipo *atitude - apreciação* é importante para a questão identitária de professores porque diz respeito a sentimentos e a julgamentos que o autor faz em relação ao mundo que o cerca (Martin; White, 2005), ou seja, aos sentimentos e às reações emocionais.

A entrada repentina na profissão é característica inerente às identidades forjadas por esses professores, o que podemos perceber pelos elementos avaliativos que compõem os enunciados dos participantes (Abreu; Nobrega, 2017), questão importante devido ao caráter discursivo das identidades. Os elementos

linguísticos avaliativos demonstram como os docentes posicionam-se no discurso quando expressam suas opiniões, sentimentos e emitem seus comentários acerca de suas percepções de mundo (Martin; White, 2005).

Essa entrada repentina, que aparece nas narrativas dos professores, é impulsionada por diversas razões que vão desde o convite e indicação para ser auxiliar em escolas devido ao domínio da língua (Bruna), oportunidades de estágio (Carla, Gabriele) ou outros cargos (Isabela) em escolas bilíngues (Carla, Gabriele), a transição da escola para bilíngue (Damyana), a alta proficiência (Daniele), o incentivo de outros professores (Bruna, Glaucia) ou a própria oportunidade de vivenciar algo novo (Leonardo):

Meu processo de formação profissional teve início em uma escola bilíngue. Já na Universidade, meu professor da disciplina de Língua Inglesa, me indicou para ser auxiliar na escola que ele também trabalhava. Nunca havia escutado o termo escola bilíngue, era novo pra mim, visto que meu mundo no meio educacional também era novo. Auxiliava uma professora de inglês que fez toda a diferença no início da minha carreira, era minha amiga e parceira de sala de aula. Fui apresentada ao ensino bilíngue com alunos de 3 e 4 anos. Era **mágico** (*Atitude - apreciação*) perceber o quanto aquelas crianças conseguiam absorver a língua e como os materiais e atividades **faziam a diferença** (*Atitude - julgamento*). Como estava me formando em Letras, trabalhar com a educação infantil era um **desafio constante** (*Atitude - julgamento*). **Não sabia** (*Atitude - afeto*) das suas dificuldades, individualidades, alfabetização e compreensão linguística e de mundo. **Fui forçada** (*Atitude - afeto*) a **me habituar e adaptar** com aquelas rotinas e o meio. - (Bruna)

Meu primeiro contato com o ensino bilíngue foi em uma escola bilíngue com proposta de imersão na qual **estagiei e aprendi** (*Atitude - apreciação*) **muito** (*gradação*). Percebi o quão natural era o uso dos dois idiomas para as crianças, tanto a língua materna, o português, como a língua adicional, o inglês, o code switching, compartilhar experiências, pegar livros emprestados na biblioteca. Como trabalho de conclusão de curso da minha especialização, **escolhi me aprofundar** e pesquisar sobre o ensino bilíngue na educação infantil, meu tema foi a aplicação da teoria das inteligências múltiplas no ensino bilíngue na educação infantil. (Carla)

Enfim, 2021, novo ano, **novas** esperanças (*Atitude - apreciação*), **novas** expectativas (*Atitude - apreciação*), **novas propostas** (*Atitude - apreciação*) desta vez a escola optou pela implementação do ensino bilíngue. Diante disso, uma reflexão sobre a minha formação (Letras - Português e Inglês) e novas pesquisas, o que é ser bilíngue, como é o ensino bilíngue, e mais uma vez como **sonhadores** (*Atitude - afeto*) que somos vivemos nos reinventando e nos aprimorando para tentar sempre oferecer o melhor de nós para os nossos estudantes, e aqui estou concluindo um curso em formação de ensino bilíngue para oferecer o melhor sempre ... mas... ainda continuamos em meio a uma onda de pandemia. (Damyana)

Iniciei com aulas em escolas de idiomas, a valorização total de 100% de Inglês e os **melhores professores** (*Atitude - julgamento*) eram os que mais **se aproximavam da pronúncia de um nativo da língua** (*Atitude - julgamento*). [...] Com o tempo, a educação infantil começou a procurar

profissionais com Inglês para contemplar esse novo interesse por educação bilíngue, mas **infelizmente** (*Atitude – afeto*) eu tinha a língua, mas zero informação desse mundo infantil (Daniele)

No segundo ano do curso **comecei a trabalhar como professora auxiliar de língua inglesa**, a escola não era bilíngue, mas **aprendi** (*Atitude - apreciação*) **muito** (*gradação*) com a professora que eu auxiliava. Alguns anos depois, ingressei em uma escola que se intitulava como bilíngue, porém na prática não era bem assim. A carga horária era bem baixa e o material não trazia nada além de grammar, mesmo assim os alunos falavam em inglês quando já estavam no fundamental 2, o que me deixava **muito** (*gradação*) **orgulhosa** (*Atitude – afeto*). (Gabriela)

Quando eu retornei ao Brasil em 2007, o ensino bilíngue ainda era **pouco** (*gradação*) **estudado** (*Atitude - apreciação*) ou colocado em prática aqui no Paraná. No entanto, a **coordenadora do meu curso de Letras me incentivou a iniciar um projeto bilíngue**, com uma turma de crianças de 7 e 8 anos de idade, em uma escola em xxx, este projeto foi **maravilhoso** (*Atitude - apreciação*) e uma **experiência incrível** (*Atitude - apreciação*) que ressaltou a minha vontade de trabalhar com o ensino bilíngue. (Glaucia)

Eu comecei minha carreira **sendo secretária em uma escola internacional, cursando Ciências Contábeis** e pensando que não gostava de crianças. Lá **meu amor pela educação começou a florescer** (*Atitude – afeto*) e eu pedi para trocar de área. Assim que eu pedi fui informada pela minha chefe e dona da escola de que eles já estavam procurando alguém pra ficar no meu lugar para me trocarem, tinham visto esse potencial em mim. No início foi **realmente** (*gradação*) **muito** (*gradação*) **difícil** (*Atitude - apreciação*) me entender como educadora, até então meu trabalho tinha sido muito mecânico, enquanto que para estar em sala de aula precisa-se de flexibilidade, lidar bem com trabalho sob pressão, com imprevistos e com subjetividades emocional e social, entre outras qualidades que ainda julgo estarem se formando dentro de mim. (Isabela)

Acredito que foi no segundo semestre de 2019 que tomei ciência de um seletivo interno da xxx para trabalhar no xxx Integral Bilíngue. Após cerca de 20 anos ministrando aulas de inglês, 13 dos quais em escolas públicas estaduais de xxx, percebi que essa era a chance de vivenciar uma **experiência única** (*Atitude - apreciação*) em minha carreira profissional, que certamente me proporcionaria **muito** (*gradação*) **prazer** (*Atitude – afeto*), pelo **ineditismo** (*Atitude - apreciação*) do projeto e principalmente pelo seu **grande** (*gradação*) **potencial** (*Atitude - apreciação*) de **contribuição social**. (Leonardo)

Podemos notar nas narrativas dos professores que as identidades construídas são forjadas por meio da mobilização de um conjunto de recursos semânticos que lhes permite expressar avaliações afetivas (a emoção), avaliações de comportamento (a ética) e apreciação das coisas (a estética.) (Silva, 2015). No quadro que segue, enfatizamos a subcategoria Atitude de acordo com os subsistemas de avaliações de *afeto*, *juízo* e *apreciação*.

Quadro 10 - Subsistemas de atitude referente a entrada repentina na profissão

Professor(a)	(<i>Atitude -- apreciação</i>)	(<i>Atitude – juízo</i>)	(<i>Atitude – afeto</i>)
Bruna	Era mágico (<i>Atitude -</i>	fazia a diferença (<i>Atitude</i>	Não sabia (<i>Atitude –</i>

	<i>apreciação</i>).	– <i>juízo</i>); desafio constante (<i>Atitude – juízo</i>).	<i>afeto</i>) das suas dificuldades; Fui forçada (<i>Atitude – afeto</i>) a me habituar e adaptar com aquelas rotinas e o meio.
Carla	estagiei e aprendi (<i>Atitude – apreciação</i>) muito (<i>gradação</i>).	-	-
Damyana	novas esperanças (<i>Atitude – apreciação</i>), novas expectativas (<i>Atitude – apreciação</i>), novas propostas (<i>Atitude – apreciação</i>).	-	sonhadores (<i>Atitude – afeto</i>).
Daniele	-	melhores professores (<i>Atitude – juízo</i>); eram os que mais se aproximavam da pronúncia de um nativo da língua (<i>Atitude – juízo</i>).	mas infelizmente (<i>Atitude – afeto</i>) eu tinha a língua, mas zero informação desse mundo infantil.
Gabriela	mas aprendi (<i>Atitude – apreciação</i>) muito (<i>gradação</i>) com a professora que eu auxiliava.	-	muito (<i>gradação</i>) orgulhosa (<i>Atitude – afeto</i>).
Glaucia	era pouco (<i>gradação</i>) estudado (<i>Atitude – apreciação</i>); maravilhoso (<i>Atitude – apreciação</i>) e uma experiência incrível (<i>Atitude – apreciação</i>).	-	-
Isabela	foi realmente (<i>gradação</i>) muito (<i>gradação</i>) difícil (<i>Atitude – apreciação</i>).	-	começou a florescer (<i>Atitude – afeto</i>).
Leonardo	experiência única (<i>Atitude – apreciação</i>) em minha carreira; pelo ineditismo (<i>Atitude – apreciação</i>) do projeto e principalmente pelo seu grande (<i>gradação</i>) potencial (<i>Atitude – apreciação</i>) de contribuição social .	-	muito (<i>gradação</i>) prazer (<i>Atitude – afeto</i>).

Fonte: o autor.

O quadro acima permite visualizar os posicionamentos e atitudes dos professores em relação à entrada repentina na profissão, marcadas por meio do subsistema de atitude, que diz respeito a sentimentos e a julgamentos que o autor faz em relação ao mundo que o cerca (Martin; White, 2005). Possibilita também verificar que há um alto uso da região de significado *apreciação*. Isso significa que, para construir discursivamente suas identidades, os professores *atribuem* a

expressão de valor das coisas, podendo o termo “coisas” referir-se a objetos, instituições, relações, eventos, qualidades abstratas (Martin; Rose, 2003; Martin; Rose, 2007).

Assim, a atitude da maioria dos docentes em relação à **apreciação** sobre a entrada na profissão é valorada de forma positiva, marcada pelo uso dos adjetivos: mágico, novo, maravilhoso, incrível, única e ineditismo, e dos advérbios de **gradação**, *muito* e *grande*. Essa apreciação positiva, advinda da maioria dos participantes, forja identidades associadas a algo bom, desejável e que merece ser realizada. Nessas narrativas, duas apreciações negativas coexistem com esses discursos: muito difícil e pouco estudado, demonstrando que, apesar do valor positivo atribuído, a entrada repentina na profissão também é marcada pela dificuldade de um campo ainda pouco estudado.

Ao mesmo tempo, percebem-se algumas atitudes marcadas também pelo subsistema de **juízo**, como nos casos de diferença, desafio constante, melhores professores e os que “mais se aproximavam da pronúncia de um nativo da língua”. Nas palavras de Martin e White (2005, p. 42), “Julgamento diz respeito às atitudes do comportamento, que admiramos ou criticamos, aprovamos ou condenamos”. Aqui, o julgamento nas narrativas sobre a entrada na profissão é que ela fazia a diferença ao mesmo tempo que é valorada como sendo um desafio constante.

O julgamento de uma das professoras sobre a entrada nesse contexto é de que havia professores melhores, que mais se aproximavam da pronúncia do falante nativo, demonstrando que, neste caso, a docente associa ao discurso de que os falantes nativos são os melhores professores.

Ainda, aqui, notamos a *Estima social* referente à avaliação moral (admiração ou crítica) que elevam ou rebaixam o indivíduo na estima de sua comunidade: mais especificamente, a valoração de julgamento deste grupo tem potencial de forjar identidades referentes à normalidade, ou seja, em quão especial as pessoas/grupo/contextos são. Para esses professores, entrar nesse contexto é julgado estar entre os melhores, apesar das dificuldades.

As narrativas dos professores também estão permeadas por momentos avaliativos no subsistema de **afeto**. Esse subsistema está relacionado aos pensamentos positivos e negativos que demonstram, o que reside na sua subjetividade individual e que através das revelações emocionais demonstram uma

reação de adesão, ou de rejeição por parte do seu interlocutário (Vian Jr, 2009) apresentando exponencialmente uma aceitação, ou rejeição ou depreciação de determinado tópico.

Aqui, o subsistema de **afeto** – que tem a função de expressar linguisticamente as emoções no discurso - nas narrativas em relação à entrada repentina na profissão são marcados tanto por afetos contraditórios e variáveis: ora são afetos do conjunto de felicidade – aquelas emoções relacionadas ao coração, como tristeza, raiva, felicidade, amor etc. - , já que estão expressos por meio de recursos linguísticos que demonstram orgulho e prazer (muito orgulhosa, sonhadores, começou a florescer, muito prazer) ora são afetos de insegurança e infelicidade, ou seja, emoções relacionadas ao bem-estar social como ansiedade, medo, (des)confiança etc., que, nos excertos aparecem por meio dos recursos (não sabia, fui forçada, infelizmente não tinha a língua).

As narrativas de professores sobre a entrada repentina na profissão e os modos ou razões para se tornarem professores em contextos bilíngues apontam diretamente para o fato de que os docentes, por não terem tido formação específica para a educação bilíngue, sempre sentem que essa entrada foi “repentina”. Os discursos dos docentes nos levam a interpretação de que o fato de não ter uma formação inicial que os prepare ainda na graduação, para a atuação em sala de aula em contextos bilíngues, causam sentimentos ambíguos de afetos e valoração desde o prazer em fazer parte deste “contexto difícil”, mas, ao mesmo tempo, “desejável”. Logo, em suas narrativas isso passa a ser representado pelos relatos sobre o ingresso na supracitada área como algo inesperado, que não foram preparados, que não almejavam antes. Como as identidades são conjuntos de representações culturais construídas em situações específicas (Hall, 2005) e são modos de significar que influenciam e organizam não somente nossas ações, mas também as concepções que temos sobre nós mesmos (Woodward, 2011), esse modo de significar pode forjar identidades pautadas na entrada na profissão como algo que depende da “sorte”, já que, para ninguém ela foi planejada.

Embora a formação inicial seja sempre “inicial”, ou seja, que o aprendizado de professores é sempre um *life long learning* e que, mesmo docentes que realizam um curso de licenciatura apontam para o despreparo que sentem ao começar suas carreiras, essa questão parece ser agravada em profissionais que atuam em contexto bilíngue.

Nesse sentido, destaco que a literatura na área de Linguística Aplicada, de fato, tem apontado para a falta de preparo para esse contexto (Megale, 2019) e para a necessidade do envolvimento das universidades nessa formação (El Kadri, 2022), já que, até então, a formação desses professores tem sido realizada ou pelo próprio investimento do docente – como também veremos mais adiante nos dados – ou pelo incentivo da escola em que trabalha (El Kadri; Saviolli; Moura, 2022; El Kadri, 2023).

3.1.2 “A Falta”: Formação em Nível Superior, Diversas Formações e a Constante Busca

A falta de uma formação específica para trabalhar no contexto bilíngue, em um primeiro momento, parece ter criado a narrativa de que, por um lado, devido ao saber linguístico, a formação em Letras, com habilitação em Inglês, seria uma das formações desejáveis a esse professor. Contudo, o trabalho intenso da educação bilíngue no setor infantil, impulsionado por um constante desejo do mercado relacionado à língua inglesa como uma *commodity*, e ao fato das escolas incorporarem a educação bilíngue primeiramente no setor infantil, evidenciou-se também a necessidade, por outro lado, da formação do pedagogo. Os discursos presentes nas narrativas dos professores evidenciam esse foco de muitos docentes serem formados em Letras (Adan, Fernanda, Franciele) e em Pedagogia (Karina), ou ainda em ambas as licenciaturas (Vanessa):

Como tinha começado a trabalhar com o ensino de língua inglesa, pensei que Letras poderia ser um curso que eu ia gostar. Quando ingressei na universidade, nunca tinha escutado falar em “Linguística”. **Foi amor (Atitude – afeto) à primeira vista (gradação)**. Recordo-me bem da **surpresa e encantamento (Atitude – afeto)**, de pensar “poxa, tá aí algo que sempre quis aprender, e nem sabia que existia”. Optei pela habilitação em Linguística, já que não conseguia me decidir por qual língua seguir - sabia que não queria estudar mais inglês, depois de tantos anos no instituto de idiomas, mas ao mesmo tempo, não conseguia escolher apenas uma língua, dentre as diversas habilitações oferecidas na xxx. O curso de Letras foi uma **experiência incrível (Atitude - apreciação)**, pois pude aprender sobre as diferentes disciplinas e linhas teóricas que compõem a área da Linguística, e também estudar diversas línguas oferecidas na xxx. Depois, optei por fazer o mestrado, pesquisando a “hipótese do relativismo linguístico” (ou hipótese Sapir-Whorf, como muitos chamam), que supostamente versaria sobre como diferentes línguas influenciam o pensamento de seus falantes. (Adan).

Atualmente, no contexto bilíngue, eu sou um professor-educador bilíngue. Cursei Letras na xxx, e fiz algumas formações em CLIL e em Português. (Fernando).

Estou no ensino bilíngue desde 2008. No início eu trabalhava 40 horas por semana em uma única escola. Em 2015 me afastei meio período para tomar posse no cargo de professora da rede pública de ensino do Estado do xxx. Desde então trabalho 20 horas na xxx e 20 horas do xxx. A primeira escola é bilíngue. A segunda, não. Posuo qualificação B2 First - Cambridge. Minha formação acadêmica é: Licenciatura em Língua Inglesa, Especialização em Língua Inglesa e Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Ao longo de 12 anos em escola bilíngue e 6 anos de funcionalismo público, acumulo uma série de cursos na área. (Franciele).

Minha formação é em Licenciatura Plena em Letras. Comecei como professora de EFL, por acaso, foi a primeira oportunidade que apareceu e resolvi conhecer, ter aquela experiência. Então, **gostei (Atitude - apreciação) e não quis mais voltar para o português ou literatura**. Mas quando conheci o ensino bilíngue, me encantei pela abundância de possibilidades, pela forma como as habilidades são trabalhadas. (Barb).

Sou formada em Letras e em Pedagogia. Fiz pós em Língua Inglesa e tenho certificados de Cambridge e de cursos que realizei durante toda a minha trajetória acadêmica (Vanessa).

Trabalho como professora de Inglês há 27 anos. Iniciei em escola de idioma, quando ainda aluna do curso de letras, curso este que não finalizei. Devido a fluência na língua e uma graduação em pedagogia, estou há 10 anos em escola bilíngue. Atuei por 2 anos no ensino fundamental, e o restante em educação infantil. Meu interesse nesse segmento partiu da **conveniência (Atitude - apreciação) em aliar minha formação em pedagogia e minha habilidade com a língua inglesa**. (Karina).

Nesses excertos em que os participantes falam de suas formações, há poucas avaliações. As avaliações presentes, contudo, são do tipo **atitude-apreciação**, nas quais os professores avaliam suas formações, como sendo “uma experiência incrível”, como no caso de Adan, ou uma “conveniência”, como no caso de Karina ou ainda como uma apreciação positiva por meio da expressão “gostei”.

O quadro abaixo demonstra esses subsistemas utilizados na avaliação.

Quadro 11 - Subsistemas de atitude referente às formações em nível superior

Professor(a)	(Atitude - apreciação)	(Atitude - Julgamento)	(Atitude – afeto)
Adan	experiência incrível (Atitude - apreciação).		Foi amor (Atitude – afeto) à primeira vista (gradação). Recordo-me bem da surpresa e encantamento (Atitude – afeto).
Barbara	Então, gostei (Atitude - apreciação) e não quis mais voltar para o português ou literatura.		
Karina	conveniência (Atitude - apreciação) em aliar minha formação em pedagogia e minha habilidade com a		

	língua inglesa.		
--	-----------------	--	--

Fonte: o autor.

Por meio do quadro, podemos notar que as **atitudes-afeto** presentes nos excertos, são Adan, que avalia como sendo “amor à primeira vista”, “surpresa” e “encantamento”. Como o subsistema afeto está presente nos enunciados em que as avaliações são direcionadas e afetam diretamente ao avaliador, ou seja, as avaliações são explicitamente subjetivas (Silva, 2015), geralmente elas têm a função de expressar linguisticamente as emoções no discurso. No caso de Adan, as emoções são do conjunto felicidade, isto é, emoções relacionadas ao coração.

Ao mesmo tempo, deparamos também com uma outra grande parcela de professores cujos discursos evidenciam as diversas formações em nível inicial, como Educação Física (Amanda), Teatro (Patrícia), Jornalismo (Paula) e Ciências Biológicas (Raquel).

É importante começar com a informação de que eu *não sou formada nem em Pedagogia e nem em Letras*. Eu, desde a infância, gostei muito de inglês e sempre estive atenta à outros idiomas, era encantador ouvir pessoas que não falavam Português, sempre estudei em escola pública e, mais ou menos aos oito anos de idade meu pai percebeu que eu tinha facilidade em repetir palavras que nem ele sabia, após ouvir as canções do Elvis Presley num toca-fitas do meu avô. (...) Trabalhei durante 5 anos em duas escolas internacionais. Na primeira eu fui professora de Drama, *sou formada em Licenciatura em Teatro e também fiz Letras*. Na segunda escola eu fui professora regente de uma turma de 5º ano. Ambas funcionavam em período integral e os alunos tinham aula em português em um dos períodos e em inglês no outro. (Patrícia).

Me formei em Jornalismo, mas exercitei muito pouco a profissão, pois, um pouco antes de me formar, descobri o que era "Sustentabilidade" e levei isso comigo. (Paula).

Sou professora de STEM. *Sou licenciada e bacharel em Ciências Biológicas, com mestrado e doutorado em Genética*. Atuo no currículo nacional, no ensino fundamental II e médio. E também no currículo internacional (Cambridge) nas disciplinas de Maths and Science, assim como Nature. (Raquel).

Amanda, sou professora de Educação Física (Psicomotricidade, Dança e Esportes) em duas escolas particulares em xxx – Paraná. Nasci em xxx, onde fiz meu primeiro curso de inglês, e vim para xxx cursar faculdade e por aqui fiquei. A princípio minha ideia era ser uma atleta, não queria passar perto da escola, mas conforme ia fazendo as disciplinas comecei a observar a área da educação com outros olhos, e ali vi uma oportunidade de crescimento. (Amanda).

A diversidade da formação inicial de professores, por um lado, coloca-se como essencial em contextos bilíngues cuja principal característica é o ensino de conteúdos por meio do Inglês (Brasil, 2020; Megale; El Kadri, 2023). Principalmente

a partir dos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, ter professores de “conteúdo” com habilidades linguísticas em alguma língua adicional é a grande lacuna para a efetivação da educação bilíngue para além da Educação Infantil, que acaba se valendo dos profissionais formados em Letras, Pedagogia ou ambas.

Assim, se por um lado, essa diversidade de formação é desejável e benéfica, porque tem potencial de trazer a diversidade de saberes e expertise para os currículos, por outro, a falta de um corpo de conhecimento sobre educação bilíngue e os processos de ensino-aprendizagem de uma língua adicional comum, compartilhado entre os docentes, pode trazer uma série de desencontros sobre os objetivos, princípios e abordagens para essa área Bilíngue.

A diversidade da formação dos professores em contextos bilíngues, somados aos desafios encontrados na prática diária de sala de aula, parecem forjar identidades também marcadas pela “falta”. O discurso dos docentes é caracterizado por uma constante busca de aprimoramento, melhoria e busca por formações que tenham potencial de contribuir para sua prática. Esses discursos são visíveis por meio dos excertos a seguir, pois demonstram a procura desses professores pelo aprendizado constante por meio de segundas licenciaturas (Lais, Larissa), testes de proficiência (Lais, Claudia), cursos sobre alfabetização em duas línguas (Lais), especializações em neuroaprendizagem, em tecnologia, tradução e ensino de inglês para crianças, psicopedagogia (Larissa, Lilian, Luana, Renata, respectivamente), formação via curso de extensão (como o caso de todos aqui, e mencionado por Leonardo) e mestrado em Educação (Lilian).

Além disso, vários docentes apontaram se aprofundar nas metodologias e vertentes defendidas pelas escolas, por exemplo, Reggio Emília, construtivismo, a BNCC, o bilinguismo na primeira infância (Ana Carolina) e treinamento do método de matemática de Singapura, aprendizagem maker e CLIL (Claudia). Vejam os excertos abaixo:

Após iniciar na educação bilíngue, **terminei** minha faculdade, **iniciei** a segunda e **fiz** diversos cursos na área. Meu próximo objetivo é **realizar testes de proficiência** (Engajamento) e **procurar** cursos sobre alfabetização na língua inglesa. (Lais).

Me formei em 2018, mas já estava empregada em uma escola Bilíngue de xxx, onde **tive a primeira oportunidade** de ensinar e estar em contato com o bilinguismo. O **desafio** (*Atitude - apreciação*) **foi grande** (*gradação*), mas aos poucos **fui me aprimorando e aperfeiçoando** a minha prática docente. **Cursei pedagogia e agora faço uma pós em neuroaprendizagem. Entendo e compreendo que um professor tem que estar em constante formação e**

que conhecimento, nunca é demais. (Larissa).

Já parte da equipe da escola, **realizei leituras e cursos** (como é o caso desta Formação em Educação Bilíngue) para me **apropriar das peculiaridades da educação bilíngue**, processo ao longo do qual fui apoiado pela direção do xxx Integral Bilíngue e pela própria xxx. (Leonardo).

Fiz Mestrado em Educação com especialização em Tecnologia e muitas oportunidades de trabalho se abriram, inclusive **representar o Brasil na França no painel mundial** de discussão sobre o Toefl Jr. Importante destacar que todos esses trabalhos, treinamentos e palestras foram sempre no olhar de ensino de língua inglesa. Em 2017 **tive a oportunidade de assumir um programa bilíngue** no xxx, onde **coordeno até hoje** inglês no âmbito nacional e internacional, com duo diploma em parceria com uma escola nos Estados Unidos e a Universidade BYU. (Lilian).

Durante os anos de 2017 e 2018, fiz duas especializações simultaneamente. Iniciei a Especialização em Metodologia e Tradução da Língua Inglesa na xxxx e outra Especialização em Ensino de Inglês para Crianças na xxx. Ao realizar estas especializações, tive a oportunidade de conhecer vários assuntos que envolvem uma segunda língua e foi também o momento para iniciar os meus estudos com as temáticas que envolvem a educação bilíngue nos meus trabalhos de conclusão de curso. Na primeira pós-graduação, minha pesquisa envolveu o tema de conceitos de bilinguismo e educação bilíngue e uma breve discussão sobre o papel do professor da educação infantil no contexto bilíngue. Na segunda pós-graduação, **fiz uma pesquisa** sobre a aprendizagem de uma segunda língua no desenvolvimento infantil em contexto bilíngue. (Luana).

Para ministrar as aulas no contexto escolar, percebi que não bastava ter proficiência na língua inglesa, mas também necessitava me aprofundar na área de Educação. Foi então que **busquei a especialização** em Psicopedagogia para **compreender as fases** de desenvolvimento e **lidar** com todas as questões que envolvem uma rotina escolar. (Renata).

Entrei na xxxx como estagiária do programa bilíngue, o ZZZZt e no ano seguinte, após a conclusão do meu curso de pedagogia **tive a oportunidade** de assumir uma turma de infantil I e II, onde estou até hoje **fazendo cursos** todos os anos, **pesquisando e procurando sempre me atualizar e me aprofundar em teorias e metodologias que vão de encontro com a proposta da escola**, como Reggio Emilia, construtivismo, a BNCC, o bilinguismo na primeira infância. (Ana Carolina).

Já recebi treinamento do método de matemática de Singapura, aprendizagem maker e CLIL. E realizei o teste TKT: CLIL de Cambridge (Engajamento). E agora esse curso de ensino bilíngue, ampliou ainda mais minha visão, me apresentou aspectos que eu não havia observado antes. Acredito que **creci bastante** nesses últimos meses e estou muito grata. E **compartilharei com meus colegas de trabalho e supervisores as ideias e o conhecimento adquirido** para tentar melhorar cada vez mais nossa proposta. (Carla).

Essa “falta” de formação específica parece ter forjado identidades de professores que buscam constantemente por uma formação. Se por um lado, quando os docentes falam dessas formações, não há avaliações referente a elas que nos possibilitasse utilizar a teoria da avaliatividade, por outro, é visível o modo

como a identidade deles é construída. Essas identidades podem ser verificadas nos modos como esses professores representam a si por meio de verbos, ou seja, processos atribuídos a si.

Os processos, segundo a LSF, são ferramentas essenciais na análise da representação para analisar as formas de representação, existência, agência e como os atores sociais se posicionam e posicionam outros no discurso (Fairclough, 2003; El Kadri, 2014). Majoritariamente, os professores se representam por meio de processos materiais (que são processos ligados ao fazer) e de processos mentais (processos ligados ao sentir). O quadro que segue evidencia esses processos:

Quadro 12 - Tipos de processos atribuídos a si em relação à formação obtida

Professor(a)	Processos atribuídos a si	Tipos de processos
Lais	terminei minha faculdade, inicie a segunda e fiz diversos cursos na área/ realizar testes de proficiência/ procurar cursos.	Processos materiais: iniciar, terminar, aprimorar, fazer, representar, assumir, coordenar, realizar, pesquisar - processos materiais. Processos mentais: compreender, lidar, procurar, buscar pesquisar, crescer.
Larissa	fui me aprimorando e aperfeiçoando a minha prática docente. <i>Cursei pedagogia e agora faço uma pós.</i>	
Leonardo	realizei leituras e cursos/ para me apropriar das peculiaridades da educação bilíngue.	
Lilian	Fiz Mestrado em Educação com especialização em Tecnologia/ representar o Brasil na França no painel mundial de discussão sobre o Toefl Jr./ assumir um programa bilíngue/ coordeno até hoje	
Renata	busquei a especialização em Psicopedagogia/ compreender as fases de desenvolvimento/ lidar com todas as questões.	
Ana Carolina	fazerei cursos todos os anos, pesquisando e procurando sempre me atualizar e me aprofundar.	
Carla	Já recebi treinamento/ E realizei o teste TKT/ cresci bastante.	

Fonte: o autor.

Os processos escolhidos para se representarem em relação à formação obtida demonstra que os professores vão forjando suas identidades pela marca da diferença (Hall, 2005): os processos utilizados, em sua maioria, processos materiais, tais como (iniciar, terminar, aprimorar, fazer, representar, assumir, coordenar, realizar) e mentais (compreender, lidar, procurar, buscar pesquisar, crescer), os posiciona como professores inovadores, que querem aprender, que buscam por formação e como aqueles que realizam.

Assim, nota-se que há o investimento (Woodward, 2001) em determinada identidade, isto é, pelo fato de elas serem criadas e recriadas constantemente (Hall,

2004; Silva, 2004. Logo, aqui, verifica-se, conforme pontuado por Woodward (2001), os sentimentos envolvidos neste processo de aceitar e/ou rejeitar identidades: o investimento pessoal dos professores em contextos bilíngues cria, por meio do discurso, essas identidades de professores inovadores, pesquisadores e “que fazem”. Há reconhecimento da agência e da liberdade” dos sujeitos e ao tomarem decisões forjam as identidades que acreditam que lhe cabem. Ao se representarem por meio desses processos, os docentes vão construindo suas identidades em oposição a identidades de professores “que não fazem”. Essa interpretação se torna possível devido à relação de interdependência da identidade e da diferença (Silva, 2004): quando dizemos que somos algo, estamos dizendo que não somos outra coisa, ou seja, sempre sustentada pela exclusão (Woodward, 2011). Em outras palavras, as identidades se baseiam nas diferenças, no “que não somos” (Woodward, 2011). Então, a identidade é marcada pelas diferenças por meio “nós” e “outros” (Woodward, 2011), sendo que o grupo dos “nós” é sempre privilegiado.

Assim, se por um lado, a falta de uma formação inicial com as especificidades para o contexto bilíngue, causa inquietações para a entrada na profissão, por outro, ela abre novas possibilidades identitárias para esses professores. Para Hall (2005), como o sujeito moderno se caracteriza pela mudança, pela diferença, pela inconstância, pela fluidez e pela volatilidade, as identidades permanecem abertas, permitindo abrir possibilidades para o desenvolvimento de novos sujeitos. Bauman (2003) enfatiza que é quando as comunidades entram em colapso que as identidades são reinventadas. Nesse sentido, pode-se interpretar que, ao não se ter uma formação específica, e conseqüentemente, o sentimento da “falta”, os professores acabam por ter bastante qualificação, o que resulta em profissionais com duas graduações e/ou muitas especializações, forjando uma identidade cuja expectativa e exigência, em termos de formação, são também bastante altas.

3. 2 ASPECTOS IDENTITÁRIOS REFERENTES À TRAJETÓRIA

3.2.1 “De Aprendiz A Professor”: Do Novato Ao Experiente

As narrativas dos professores também são fortemente marcadas por um

discurso de aprendizagem e transformação identitária possibilitada pelas escolas. É evidente nas narrativas da grande maioria um percurso que destaca o início na profissão em uma condição de aprendiz, geralmente como estagiário ou professor assistente de turma e uma progressão na carreira ao avançar para regente de turma.

Nesta perspectiva, todos os excertos abaixo enfatizam e demonstram essa trajetória que se inicia em uma posição e avança a outra, muitas vezes com um curso de Pedagogia sendo realizado neste período.

Minha **melhor experiência** (*Atitude - apreciação*) foi na xxxx, onde fui estagiária por 1 ano. Lá **aprendi** (*Atitude - apreciação*) **muito** (*gradação*) sobre o elitismo do acesso a esse tipo de educação, sobre como a administração democrática faz diferença na prática educacional e também sobre um sistema de gestão democrática por eleição de conselho. Tudo isso **agregou em mim uma identidade de professora bilíngue** (*Atitude - apreciação*) que fica cada vez mais clara conforme trabalho nessa outra escola atualmente. (Isabela).

Iniciei na escola em que estou atualmente há 5 anos atrás como estagiária do programa "SMART", hoje já estou formada em Pedagogia e sou professora do fundamental I (1 e 2 ano) neste programa bilíngue. (Juliana).

Entrei como Teacher Assistant e nos primeiros meses me vi **muito** (*gradação*) **ansiosa** (*Atitude - afeto*), parecia que eu não conseguia me expressar bem em inglês e constantemente eu **sentia** (*Atitude - afeto*) **um olhar de julgamento** da minha pronúncia e vocabulário vindo das minhas colegas de trabalho. Eu me esforcei e pratiquei bastante o idioma, sendo promovida à professora principal ou Head Teacher em um ano. Usando o play-based, com uma metodologia similar à Montessori e com uma imersão total no Inglês eu comecei a acreditar numa forma divertida, dinâmica e natural de aplicar ESL com crianças. (Barbara).

Minha trajetória começou muito **despreziosa** (*Atitude - apreciação*). Após perder a bolsa na faculdade de engenharia, uma amiga me perguntou se eu gostaria de trabalhar na escola onde ela já atuava, *trocando fraldas, pois eles precisavam muito de uma pessoa* e assim eu teria como ajudar a pagar a minha faculdade. Com poucos meses de trabalho, a coordenadora perguntou se eu não gostaria de estar lá por mais horas e *me colocou em uma sala não regular, para que eu pudesse aprender mais*. Meses vão e meses vêm, a coordenadora decide então que **eu sou habilidosa** (*Atitude - Julgamento*) e devia *ter uma chance de atuar como monitora em uma turma regular, o que certamente exigiria meu início na pedagogia*. E assim tudo começou, **ganhando uma oportunidade atrás da outra** (*Atitude - apreciação*), trabalhando 8h/dia e fazendo duas faculdades ao mesmo tempo, uma **tremenda** (*gradação*) **maluquice** (*Atitude - apreciação*), que gerou diversos enriquecimentos, tanto profissionais quanto pessoais. (Leticia).

Como uma **coincidência (eu diria providência)** (*Atitude - apreciação*), 15 dias após a matrícula no curso de pedagogia, surgiu uma oportunidade de *assistente numa escola bilíngue referência*. Assim, começou minha jornada no bilinguismo, como um **acaso** (*Atitude - apreciação*). **Me apaixonei** (*Atitude - afeto*) pela metodologia canadense da escola e pelo fato das crianças conseguirem se comunicar tão bem numa segunda língua até então desconhecida por elas. E assim sigo, nos dias atuais, nesse

segmento muito valorizado da educação. (Lívia).

Após alguns anos nesse projeto, senti que era a hora de explorar outros aspectos da educação bilíngue, mesmo ainda não tendo a formação necessária para isso, pois na época eu era apenas graduada em Biologia Marinha. *Ingressei como assistente em uma escola de imersão em língua inglesa e tive a certeza de que trabalhar na educação infantil era **minha “vocação”** (Atitude - aprecia o). Somente então ingressei na faculdade de pedagogia e logo fui promovida a professora titular.* (Mariana).

Como sempre, a vida nos mostra caminhos distintos e depois de 10 anos trabalhando com teatro infantil, **percebi** que poderia **“dar conta”** (Atitude – afeto) de uma sala de aula com crianças. Em 2013, iniciei esse processo maravilhoso. **Aprendi** (Atitude - aprecia o) **muito** (grada o) com a *Teacher Helo, que já tinha três anos de casa; e no ano que se sucedeu, fui promovida a Teacher do Kindergarten. Eu amava* (Atitude – afeto) os pequenos e a maneira pela qual eles se desenvolviam rapidamente na segunda língua. (Mayara).

Mudei de vida, de cidade, de rotina, mudei tudo, e em meio a muita mudança *consegui uma vaga de estágio em uma escola bil gua de imersão*. Em algumas semanas, **me encantei** (Atitude – afeto) com as possibilidades e **me vi com a cara no chão** (Atitude – afeto) quando alunos que nunca falaram inglês, após um mês na escola já estavam compreendendo tudo e arriscando algumas frases e palavras. Foi um **novo mundo** (Atitude - aprecia o) que se abriu. *Passei 5 anos nesta escola, entre estagiária e assistente de sala, sempre acompanhando o ensino infantil e me encantando com as possibilidades das crianças. Em 2019 me tornei professora. Foi um grande* (grada o) **desafio** (Atitude - aprecia o), pois não tinha muito embasamento a respeito do bilinguismo, conheci um pouco pela escola que trabalhei, mas não as teorias nem as discussões culturais atreladas ao bli/multilinguismo. (Thays).

Ingressei no ensino bil gua no ano de 2010, trabalhando em uma escola internacional bil gua, na xxx que havia acabado de chegar na minha cidade que   xxxx. *Trabalhei como auxiliar de serviços gerais, muitas vezes com a responsabilidade de cuidar dos alunos usando o inglês para me comunicar, o que despertou o meu interesse* (Atitude – afeto), comecei então o curso de pedagogia a distância. No ano seguinte, sa  dessa escola por ter recebido uma proposta de salário melhor, fui então para a uma escola pequena em um bairro residencial com 8 alunos por sala, onde consegui *primeiramente trabalhar como auxiliar de sala e no ano seguinte ser a responsável por uma turma como tutora*. Fiquei na XXX por três anos, *em um dos anos fiz um estágio por seis meses em um colégio no ensino regular, no fundamental, anos iniciais, devido ao Em 2013 a escola XXX faliu, precisei então procurar um estágio para o ano de 2014, ano em que eu concluiria a minha forma o em pedagogia a distância*. Após entrevistas em alguns colégios, optei pela escola XXX. *Entre na XXX como estagiária do programa bil gua, o Smart e no ano seguinte, após a conclusão do meu curso de pedagogia tive a oportunidade de assumir uma turma de infantil I e II, onde estou até hoje fazendo cursos todos os anos, pesquisando e procurando sempre me atualizar e me aprofundar em teorias e metodologias que vão de encontro com a proposta da escola, como Reggio Emilia, construtivismo, a BNCC, o bilinguismo na primeira infância.* (Ana Carolina).

Quando voltei para o Brasil, comecei a trabalhar em uma escola bil gua de elite da minha cidade (xxxx). *Entre na escola como auxiliar do Pré II de manhã (Kindergarten) e do maternal (Tiny Tots) no período da tarde, e foi quando comecei a minha caminhada no ensino bil gua. Aprendi muito* (Atitude - aprecia o) com as teachers que ministravam as aulas em inglês,

*cada uma sendo coerente com sua faixa etária. Desde que entrei já tinha vontade de me tornar professora, mas fui auxiliar por 2 anos primeiro e esse tempo foi muito necessário para observar, me adaptar e aprender melhor sobre esse **novo (Atitude - apreciação) contexto** que eu estava me inserindo. (Camila).*

Esses excertos das narrativas, além de evidenciarem a trajetória dos participantes, que parece ser marcada pela entrada na profissão em contexto bi/multilíngue, demonstra também a valorização dos professores nesses momentos de aprendizagem. Muitos deles relataram aprendizagens nesse processo, destacando a importância de aprender com outros docentes e vivenciar práticas no contexto antes de serem posicionados como os professores responsáveis pelas turmas. Essa questão traz reflexões importantes para a formação docente.

Isso porque a participação e o engajamento nas escolas é que tem forjado a identificação com a profissão de professor bilíngue, ou seja, as escolas parecem se configurarem como comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991). Isso porque, para as teorias sociais de aprendizagem, a aprendizagem é vista como transformação identitária, o que significa que as pessoas aprendem a criar identidades com novas formas de conhecimento e de participação (Lave, 1996). Por esta perspectiva, “aprender significa se tornar uma pessoa diferente” (Lave; Wenger, 1991, p. 53) por meio da mudança no status social ou posição. Desse modo, a principal característica de uma comunidade de prática é “a participação periférica legítima”, que se refere ao processo pelos quais os novatos aprendem as práticas de uma comunidade e se tornam parte dela até se tornarem participantes e membros plenos de uma determinada prática, o que vemos acontecendo na trajetória desses professores.

De fato, para Gee (2001), as pessoas se tornam um “certo tipo de pessoa” ao participar ativamente e se envolver nas práticas sociais, papéis e contextos que definem sua identidade dentro desses contextos. Isso significa que as identidades são resultadas das ações e interações dessas pessoas em ambientes sociais e culturais específicos. Aqui, a trajetória narrada pelos professores evidencia esse movimento em que o participante periférico (Lave; Wenger, 1991) se torna membro nato (Lave; Wenger, 1991) da comunidade.

Os excertos que aqui trazemos evidenciam a avaliação dos professores em relação a essa trajetória. A seguir, o quadro indica os subsistemas de atitude referente a trajetória de estagiário a professor regente:

Quadro 13 - Subsistemas de atitude referente a trajetória de estagiário a professor regente

Professor(a)	(Atitude — apreciação)	(Atitude — julgamento)	(Atitude – afeto)
Isabela	melhor experiência (Atitude – apreciação); aprendi muito (gradação); agregou em mim uma identidade de professora bilíngue (Atitude – apreciação).	—	—
Juliana	—	—	—
Barbara	—	—	muito ansiosa (gradação) (Atitude – afeto); sentia um olhar de julgamento. (Atitude – afeto)
Leticia	despretensiosa (Atitude – apreciação); ganhando uma oportunidade atrás da outra (Atitude – apreciação).	eu sou habilidosa (Atitude – julgamento).	—
Livia	Como uma coincidência (eu diria providência) (Atitude – apreciação); acaso (Atitude – apreciação).	—	Me apaixonei (Atitude – afeto).
Mariana	minha “vocação” (Atitude – apreciação).	—	—
Mayara	Aprendi muito (Atitude – apreciação) (gradação).	—	percebi que poderia “ dar conta ” (Atitude – afeto); Eu amava (Atitude – afeto).
Thays	novo mundo (Atitude – apreciação); grande desafio (gradação) (Atitude – apreciação).	—	me encantei (Atitude – afeto); me vi com a cara no chão (Atitude – afeto).
Ana Carolina	—	—	despertou o meu interesse (Atitude – afeto).
Camila	Aprendi muito (Atitude – apreciação); novo contexto (Atitude – apreciação).	—	—

Fonte: o autor.

Nota-se que a avaliatividade dos professores em suas narrativas, em relação às trajetórias vivenciadas, é construída fortemente por meio dos subsistemas de **atitude - apreciação** e **atitude - afeto**. A apreciação é o subsistema responsável pelos “nossos sentimentos, incluindo reações emocionais, juízos de comportamento e avaliação das coisas” (Martin; White, 2005, p. 35). Logo, diz respeito a sentimentos e a julgamentos que o autor faz em relação ao mundo que o cerca (Martin; White, 2005).

Aqui, para esses professores, as atitudes de apreciação são, em sua grande

maioria, de apreciação positiva. Os docentes avaliam a trajetória como sendo um novo mundo, novo contexto, melhor experiência, *como aquela que possibilitou aprender muito (2x) e* agregar uma identidade de professora bilíngue e até como vocação e providência, permitindo inclusive ganhar uma oportunidade atrás da outra. A trajetória também é valorada como sendo despreziosa e ao “acaso”, conforme já discutido em seções anteriores.

As narrativas sobre a trajetória da posição de estagiário a de professor regente também são avaliadas pelos professores por meio da *atitude — afeto*. Como sabemos, afeto “diz respeito ao registro positivo e negativo de sentimentos: sentimentos felizes ou tristes, confiantes ou ansiosos, interessados ou entediados?” (Martin; White, 2005, p. 42). Os afetos são importantes porque é através das revelações emocionais que se propõe uma reação de adesão, ou de rejeição em relação às identidades, apresentando exponencialmente desse modo, uma aceitação, ou rejeição e depreciação diante de algo.

Nos excertos que expostos, as emoções em relação à trajetória dos professores são expressas linguisticamente no discurso. Eles avaliam essa trajetória com emoções do grupo de insegurança (muito ansiosa, sentia olhar de julgamento) e de felicidade (Me apaixonei, percebi que poderia “dar conta”, Eu amava, me encantei, me vi com a cara no chão e despertou o meu interesse). Essas avaliações, por meio do afeto, são significativas porque esse subsistema está presente nos enunciados em que as avaliações são direcionadas e afetam diretamente ao avaliador, ou seja, as avaliações são explicitamente subjetivas (Silva, 2015).

Os subsistemas de apreciação e afeto nas avaliações das professoras demonstram a aceitação e reconhecimento dessa identidade forjada nas comunidades escolares, se caracterizando como identidades de afinidade (Gee, 2000), uma das quatro perspectivas sobre o que significa ser reconhecido como um “certo tipo de pessoa” (Gee, 2000). A identidade de afinidade se caracteriza por um conjunto de práticas distintas que não são da natureza de uma instituição, nem do discurso e diálogo de outras pessoas, mas sim criadas por meio de um “grupo de afinidade”. Isso significa que a fonte de poder para a forja dessa identidade é a participação ou compartilhamento em uma comunidade de prática que lhe permite se tornar um membro pleno (movimento de estagiário a professor regente). Isso porque o foco desse tipo de identidade está nas práticas sociais distintivas que criam e sustentam afiliações de grupo, que compartilham lealdade, acesso, participação,

modos de agir, interagir em práticas específicas que proporcionam a cada membro do grupo as experiências necessárias. Assim, esse processo é compartilhado entre os membros, envolve o reconhecimento da comunidade e seu poder, portanto, está na participação e engajamento nas práticas sociais. Somente assim as identidades de afinidades - que precisam ser atribuídas e aceitas - podem ser manifestar.

De fato, as identidades são processos de reconhecimento social por uma determinada comunidade (Woodward, 2011), e essa mudança de professor novato a experiente é o marco deste reconhecimento. Então, se por um lado, há o processo de aceitar e/ou rejeitar identidades e o investimento pessoal em determinadas identidades, há também o fato de que elas podem ser constrangidas ou atribuídas pelas instituições. Essa transição de novato a experiente também expressa a identidade institucional (Gee, 2000) atribuída e reconhecida, como algo conquistado pela pessoa, mas que é reconhecido pela autorização da instituição, demonstrando que a pessoa “tem/é/sabe”, o que é necessário para aquele contexto e faz com “que as autoridades permitiam posição de professor de educação e autorizaram a pessoa em termos de ter os direitos e responsabilidades que acompanham essa posição” (Gee, 2001, p. 102).

Essa concepção é importante para a educação de professores porque:

Tornar-se professor significa desenvolver uma identidade profissional. (...) Ela é moldada em práticas sociais, na interação com as pessoas, na e por meio da linguagem. É então através dessa interação que as pessoas se conscientizam de quem são no jogo da representação do self e, assim, constroem sua identidade social (RAJAGOPALAN, 1998). (...) De uma perspectiva sociocultural-histórica, as identidades são construídas e reveladas nas trajetórias dos professores (Lave, 1996)¹⁸ (E Kadri, 2014, p. 97, tradução nossa).

Além disso, esse aprendizado no contexto de trabalho, é parte intrínseca das identidades desses docentes. Ele tem potencial para colaborar nos currículos de formação de professores para esses contextos no que se refere à importância de atrelar a participação dos contextos de ensino desde o início da graduação às questões teórico-práticas discutidas nas licenciaturas. Essa discussão coaduna com o apontado por Petrini Jr *et. al.* (2022) referente à importância dos espaços de estágio obrigatório na formação inicial desses professores por possibilitar esses

¹⁸ Original: Becoming a teacher means developing a professional identity. (...) It is crafted in social practices, in the interaction with people, in and through language. It is then through this interaction that people become aware of whom they are in the interplay of the representation of the self and thus construct their social identity (RAJAGOPALAN, 1998). (...) From a socio-cultural-historical perspective, identities are constructed and revealed in teachers' trajectories (Lave, 1996)¹⁸. (E Kadri, 2014, p. 97)

espaços de vivências e experimentações. Coaduna também com o conceito de identidade da atividade (Golombeck; Clacker, 2010), que entende a experiência como componente fundamental de constituição identitária.

3.2.2 Trajetória Profissional: De Escolas De Idiomas, Ensino Regular E Empresas À Educação Bilíngue

A trajetória profissional dos participantes desta pesquisa também está marcada por outro percurso: um que se inicia nas escolas de idiomas e no ensino regular (Adan, Dayane, Andrea) ou em outras profissões, cujo uso do Inglês era necessário (Aline, Andrea). Os excertos que seguem são representativos dessa trajetória:

Fazendo um retrospecto, considero-me **sortudo** (*Atitude – afeto*), já que nada disso foi muito planejado: apenas fui aproveitando as oportunidades que surgiam diante de mim. Pude ensinar em quase todos os níveis (do Ensino Fundamental I ao Ensino Superior, incluindo a Educação Profissional e também Formação de Professores), em diferentes contextos (crianças, adolescentes e adultos), com diferentes línguas (português, inglês e espanhol). Sou **feliz** (*Atitude – afeto*) **por ter aprendido diferentes línguas, em diferentes graus** (algumas, infelizmente se foram), mas considero que a Educação Bilíngue, e toda a discussão que vem a partir daí, ajudou-me a me tornar um educador mais acolhedor com os alunos, com os professores, e também comigo mesmo. (Adan).

Eu não entrei no mercado de trabalho pelo campo da educação. Como uma adolescente de classe média, fiz o ensino médio técnico em Administração, não entrei em uma faculdade pública e resolvi que precisaria então trabalhar para pagar uma faculdade pra mim. Então, tive meu primeiro emprego aos 20 anos, como auxiliar administrativo. Com o meu salário, terminei de pagar meu cursinho de inglês e então, minha faculdade de Letras (os dois juntos não dava - o salário não era dos melhores pra isso). Antes de terminar o curso, em xxxx, comecei a trabalhar em um pequeno curso de inglês, depois em outro e então em 2009 fiz um intercâmbio de 7 meses e fui ser funcionária do xxxxxxx. Foi uma das melhores experiências da minha vida, até então. Aprendi muita coisa, além do inglês. Ao retornar ao Brasil, **trabalhei em outro curso de inglês, tirei uma certificação internacional**, mas eu queria mudar de área, mesmo estando dentro da área de educação. A cada passo que eu investia na minha carreira (por isso fiz o intercâmbio) eu queria ir além. (Aline).

No ano de xxxx, eu fui aprovada na primeira convocação da xxx e decidi fazer o curso pois **gostava muito** da Língua Inglesa e para mim seria **incrível** (*Atitude - apreciação*) trabalhar com algo que gostava muito. Comecei a trabalhar como professora de Inglês em uma escola de idiomas em fevereiro de xxxx, estava ainda no segundo ano do curso, porém já me sentia **segura** (*Atitude – afeto*) **para dar aulas de inglês**. Também já participava do PIBID, ainda não podia lecionar, porém tive contato com alunos do Ensino Médio e percebi naquela época que não queria dar aula para adolescentes. Em 2013, ainda no PIBID comecei a dar aula nos

Centros de Educação Infantil da xxx e ali percebi que o que eu realmente gostaria de fazer era trabalhar com crianças. Trabalhei em várias escolas bilíngues desde então e a cada vez tenho mais certeza do que escolhi para mim. (Dayane).

Comecei a minha trajetória como professora de inglês aos 19 anos na xxxxx de xxxx. Havia terminado meu TTC e fui contratada. Trabalhei lá por 13 anos lecionando em diversos níveis e idades. Há 15 anos fio contratada pela xxxxx e ingressei no universo das escolas regulares bilíngues. **Já era fluente em inglês.** Comecei com fundamental 1 e depois de 2 anos comecei a dar aulas do Fund 2 onde estou até hoje. Fui coordenadora da Língua Inglesa na escola por 6 anos, mas hoje só leciono. Tenho formação em Administração de Empresas com pós em Língua Inglesa que cursei em 1999. São 28 anos de profissão **muito (gradação) bem vividos (Atitude - apreciação).** (Andrea).

Nestes excertos há poucas avaliações sobre a trajetória realizada. Apenas Adan, Dayane e Andrea avaliam, de alguma forma, suas trajetórias. Dayane realiza sua apreciação positiva dizendo que gostava muito do inglês e a escolha se deu porque seria “incrível” trabalhar com algo que gostava muito. Andrea, por sua vez, avalia seus 28 anos de inserção neste contexto por meio da apreciação positiva “muito bem vividos”. Adan e Dayane avaliam também por meio de Afeto do grupo de Felicidade e Segurança: Adan se sente “sortudo” e “feliz” pela trajetória realizada, enquanto Dayane se sente “segura”. O quadro abaixo demonstra esses posicionamentos:

Quadro 14 - Subsistemas de atitude referente a trajetória de escolas de idiomas e outras profissões

Professor(a)	(Atitude - apreciação)	(Atitude - julgamento)	(Atitude – afeto)
Adan	—	—	sortudo (Atitude – afeto); feliz (Atitude – afeto).
Aline	—	—	—
Dayane	gostava muito (gradação) da Língua Inglesa e para mim seria incrível (Atitude - apreciação) trabalhar com algo que gostava muito.		segura (Atitude – afeto).
Andrea	muito (gradação) bem vividos (Atitude - apreciação).	—	—

Fonte: o autor.

Nota-se ainda que geralmente os professores que perpassaram essa trajetória possuem discursos marcados pelo saber linguístico, isto é, pelo conhecimento da língua (Megale, 2019). Isso é evidente nos trechos: “Sou feliz por ter aprendido diferentes línguas, em diferentes graus”; “trabalhei em outro curso de

inglês, tirei uma certificação internacional”; “me sentia segura para dar aulas de inglês”; “Já era fluente em inglês”. De fato, o saber linguístico é parte essencial dos saberes de professores em contextos bilíngues, inclusive pontuado por Megale (2019) como um dos diversos saberes dos atuantes neste contexto. Vejo, portanto, como natural que esse saber seja algo que marque as identidades de professores desse contexto.

É interessante pontuar, contudo, que, se a identidade é forjada pela diferença (Hall, 2005), é aqui que esses docentes se diferem dos “demais professores”. O fato de falar a língua e sentirem que se prepararam para essa tarefa, emana uma construção identitária fortemente marcada pelo “bilíngue”: “eu falo outra língua” ou “tenho segurança na língua” em oposição binária a “outros professores não falam”.

Neste trabalho, essa perspectiva traz um importante cenário: as identidades marcadas por meio da ideia de “professor bilíngue”. Isto é, a própria diferenciação (Woodward, 2011) e a necessidade de marcar a identidade como sendo “bilíngue”, tendo domínio dessa língua, coaduna com essa ideia de que quando algumas identidades se transformam, entram em colapso (Bauman, 2003) ou tentam se adaptar aos novos contextos voláteis que são criadas (por exemplo, o boom das escolas bilíngues, as Diretrizes indicando formação específica e a falta de formação para esse contexto). Para Bauman (2003) e Hall (2006) são nesses momentos de crise, por meio da diferenciação, que as identidades se movem para o centro das atenções e que faz com que as questões de identidade se tornem uma preocupação (Bauman, 2003; Hall, 2005).

3.2.3 Trajetória Marcada Por Testes De Proficiência, Intercâmbios E Viagens Ao Exterior

Uma outra faceta constituinte das identidades de parte de professores de contexto bilíngue é ter uma trajetória de vida marcada por experiências e vivências com a língua que ultrapassam a sala de aula. É visível nos discursos dos participantes desta pesquisa o apreço e o orgulho de terem tido experiências de intercâmbio, de viagens e/ou com testes de proficiência.

Nesse sentido, os excertos a seguir demonstram a trajetória enfatizadas pelos professores, marcadas por práticas de intercâmbio (Giulian, Lya, Patricia), mestrado

para IB¹⁹ (Kelly), conquista de certificados internacionais (Kelly, Livia, Mara, Patricia, Vanessa), de cursos específicos sobre educação bilíngue (Livia) e de viagens ao exterior para ter mais contato com pessoas, culturas e idiomas diferentes (Livia, Mara, Lya, Marisa, Patricia, Regina).

No ano de xxxx decidi que como professora deveria ter mais experiências com a língua inglesa, fiz um intercâmbio de 2 anos no EUA, como au-pair. Assim, pude me dedicar aos meus estudos e **vivenciar um país falante da língua inglesa (Engajamento)**. (Giulian).

Continuo trabalhando nessa escola, agora como coordenadora da Educação Infantil, e atualmente estou buscando me especializar ainda mais na área. Iniciei um mestrado voltando para IB e estou no processo de **completar meu certificado CELTA (Engajamento)**. (Kelly).

Com o tempo, fui me tornando mais curiosa, buscava sobre países falantes de língua inglesa, a sua cultura, e me envolvi de vez, **apaixonando-me (Atitude - Afeto) por um deles, a Inglaterra (Engajamento)**. Deu-se início então a um empenho sem fim, de uma garota que gostaria de conhecer a Inglaterra para aprimorar o idioma e vivenciar a **cultura pela qual se encantou (Engajamento)**. (Lais).

Comecei a me especializar fazendo cursos específicos sobre educação bilíngue, estudar e **tirar certificações internacionais (Engajamento)** e viajar para ter mais contato com pessoas, culturas e idiomas diferentes para entender o processo de aquisição de línguas (no período de 3 anos pude conhecer Filadélfia, Washington D.C., Nova Iorque, Londres, Liverpool, Amsterdã, Bruxelas, Madrid, Barcelona, Paris, Munique e Berlim). Toda essa bagagem me fez entender melhor como estava funcionando o mundo diante do bilinguismo e o que eu poderia/deveria trazer para a minha sala de aula. (Livia).

Sou uma professora que desde o final da faculdade trabalhei em cursos de inglês mas não sentia que meus alunos evoluíam como eu desejava e eu também não evolui como eu desejava. **Fiz intercâmbio, passei 1 ano trabalhando como xxx nos EUA, melhorei meu inglês (Engajamento)**, aprendi muito, voltei para o Brasil e continuei dando aula em cursos de inglês, mas por poucos meses. (Lya).

Fiz algumas **viagens para o exterior e obtive certificações internacionais em Língua Inglesa (Engajamento)**, e, em xxxx comecei a trabalhar em um Colégio regular como substituta de um professor, pensando que seria uma passagem rápida pela escola mas trabalho lá até hoje. Foi criada a Coordenação de Línguas e hoje sou a Coordenadora de Língua Inglesa e Espanhola para todos os segmentos, mas confesso que foi necessário um **esforço (Atitude - apreciação)** de adaptação ao ambiente e tipo de trabalho na escola regular comparado à escola de idiomas. (Mara).

Assim, os alunos tiveram resultados incríveis que validaram o sucesso dos cursos que foi construído **graças (Atitude - apreciação) a uma bagagem de muito estudo e preparação, somadas a uma experiência de seis anos vividas em Londres, viagens pela Europa, e três intercâmbios de estudos (Engajamento)** (Lyon – Aliança Francesa – Francês; Ottawa – Carleton University – TEFL Diploma; e EUA – University of California Riverside – English for International Business). (Marisa).

Ao me formar, então, fiz **morei dois anos em xxx (Engajamento), E.U.A e lá também estudei inglês (Engajamento)um intercâmbio (Engajamento) que se chama AU PAIR**; ESOL, “academic reading” e, realizei meu sonho de me tornar fotógrafa: fiz cursos de Arte e fotografia, conheci vários museus importantes e a universidade de San Francisco na Califórnia onde saíram diversos fotógrafos da História e foi fundada pelo ícone, Ansel Adams. (Patricia)

I first got involved with teaching English in the US, working for 2 public schools in southern xxxxx as an instructional aide in the Resource Specialist Program. It was an **amazing experience (Atitude - apreciação)** which lead me to pursue my teaching career when I came back to Brazil. (Regina).

Sou formada em Letras e em Pedagogia. Fiz pós em Língua Inglesa e tenho **certificados de Cambridge (Engajamento)** e de cursos que realizei durante toda a minha trajetória acadêmica (Vanessa).

Me considero bilíngue pois desde os 9 anos de idade tive contato com a língua inglesa em uma escola de idiomas e sempre tive facilidade de me expressar em inglês. Terminei o curso de idiomas aos 15 anos e desde então ajudava na escola com monitoria para os alunos mais novos, bem como aulas de inglês para crianças de pré escola. Sempre gostei de ensinar os amigos e com isso me interessei em cursar Letras Português/Inglês para seguir na carreira como professora de língua inglesa. Ingressei em uma faculdade particular e tranquei a matrícula para **fazer um intercâmbio (Engajamento) e morar nos USA durante 2 anos (Engajamento)**. (Glaucia).

Esses excertos das narrativas desses professores demonstram claramente seu engajamento com discursos que reforçam a ideologia do falante nativo. Para a Teoria da Avaliatividade, “o engajamento está associado às origens de nossas atitudes, onde estão centradas, o que estamos avaliando, bem como com a articulação das vozes para expressão de opiniões no discurso.” (Vian Jr., 2010, p.33). É, portanto, um subsistema de engajamento como posicionamento dialógico (Martin; White, 2005). O quadro que segue evidencia o engajamento dos professores com narrativas que reforçam a ideologia do falante nativo:

Quadro 15 - Subsistemas de atitude de engajamento referente à trajetória marcada por testes de proficiência, intercâmbios e viagens ao exterior

	<i>Atitude</i>			<i>Engajamento</i>
Professor (a)	<i>(Atitude - apreciação)</i>	<i>(Atitude - julgamento)</i>	<i>(Atitude – afeto)</i>	<i>(Engajamento)</i>
Giulian				vivenciar um país falante da língua inglesa (Engajamento).
Kelly				completar meu certificado CELTA (Engajamento).
Laís			apaixonando-me (Atitude - Afeto).	cultura pela qual se encantou (Engajamento).

Livia				tirar certificações internacionais (Engajamento).
Lya				Fiz intercâmbio, passei 1 ano trabalhando como babá nos EUA, melhorei meu inglês (Engajamento).
Mara	esforço (Atitude - apreciação).			viagens para o exterior e obtive certificações internacionais em Língua Inglesa (Engajamento).
Marisa	graças (Atitude - apreciação) a uma bagagem de muito estudo e preparação, somadas.			experiência de seis anos vividas em Londres, viagens pela Europa, e três intercâmbios de estudos (Engajamento).
Patrícia				morei dois anos em Ohio (Engajamento); E.U.A e lá também estudei inglês (Engajamento); um intercâmbio (Engajamento) que se chama AU PAIR.
Regina	amazing experience (Atitude - apreciação).			
Vanessa				certificados de Cambridge (Engajamento).
Glaucia				fazer um intercâmbio (Engajamento) e morar nos USA durante 2 anos (Engajamento).

Fonte: o autor.

O quadro permite evidenciar o forte engajamento dos professores e a valoração em suas representações com práticas de intercâmbio, conquista de certificados internacionais e de viagens ao exterior, demonstrando em suas posições discursivas forte alinhamento (Vian Jr, 2009) com essas práticas. As afirmações dos professores em relação a essas práticas são realizadas de maneira categórica, não abrindo margem para que esses valores sejam questionados. Claro que precisamos considerar que se trata de narrativas. Contudo, é possível pontuar que, quando não se há indícios de dúvidas nos discursos, é porque o autor acredita que seu enunciado seja ser verdadeiro e que seus interlocutores “partilham das mesmas posições de valor que ele, além de considerar o que expõe como fora de disputa” (Martin; White, 2005, p. 101). Aqui, as asserções categóricas em relação às valorações de práticas que reforçam a ideologia do falante nativo, posiciona esses

discursos no âmbito do Engajamento monoglóssico, isto é, que tenta produzir um caráter de verdade e pouco se abre ao questionamento.

A questão com esses enunciados é que eles reforçam a ideologia²⁰ do falante nativo. Sobre a ideologia do falante nativo, Passoni (2017, p. 43, tradução nossa) aponta:

As ideologias linguísticas são concebidas como "representações, quer explícitas ou implícitas, que interpretam a interseção da linguagem e dos seres humanos em um mundo social" (Woolard, 1998, p. 3). Em relação à ideologia do falante nativo, Holliday (2015) afirma que "é fundamentada por discursos ingênuos sobre o inglês e a cultura" (p. 26) e essencialmente baseia-se na promoção e idealização do falante nativo como um modelo superior. É amplamente difundida no campo do Ensino de Inglês como Língua Estrangeira (EILE) através: da importância atribuída a questões como sotaque de falante nativo, professores falantes nativos, competência alvo semelhante à de falante nativo, métodos de ensino emanando de universidades ocidentais, livros didáticos publicados por editoras ocidentais, agenda de pesquisa estabelecida por acadêmicos centrais e revistas profissionais editadas e publicadas a partir de países centrais²¹ (Kumaravadivelu, 2012, p. 15).

É essa importância a essas práticas que notamos nas narrativas dos professores. Esses discursos, marcados por práticas de viagens e intercâmbios ao exterior e testes de proficiência. Sabemos que uma língua já é por si só um capital simbólico, cultural, mas aqui, reforça-se a ideia de que as identidades desses professores são marcadas também pelos "bens" ou "serviços" que se dão por meio do inglês (Passoni, 2017; Passoni, 2018) e que asseguram aos docentes uma identidade também marcada pela diferença. Ao possuir tais vivências, possibilitadas por essas *commodities*, esses profissionais destacam-se frente aos demais professores, levando-os a se posicionarem como aqueles com maior "vivência cultural", e assim, apropriados para o contexto.

A valoração dada pelos professores pelo reconhecimento do "outro", sendo

²⁰ A ideologia é concebida como "o processo de sustentar relações assimétricas de poder - ou seja, o processo de manter a dominação" (Thompson, 1984, p. 4)

²¹ Original: Language ideologies are conceived as "representations, whether explicit or implicit, that construe the intersection of language and human beings in a social world" (Woolard, 1998, p. 3). Regarding native-speakerism ideology, Holliday (2015) states "It is underpinned by naive discourses of English and culture" (p. 26) and it is essentially grounded on the promotion and idealization of the native speaker as a superior model. It is largely spread in the English Language Teaching (ELT) field through: the importance given to matters such as native-speaker accent, native speaker teachers, native-like target competence, teaching methods emanating from Western universities, textbooks published by Western publishing houses, research agenda set by Center-based scholars, and professional journals edited and published from Center countries (Kumaravadivelu, 2012, p. 15)

esse “outro” aspectos relacionados a falantes nativos, auxiliam a perpetuar discursos em que é necessário viajar, realizar intercâmbios ou ainda ter validado seu inglês por meio de certificações internacionais para ser um bom professor bilíngue. Algumas asserções dos participantes desta pesquisa, comprovam essa interpretação de que isso é significativo em suas vivências. Exemplos disso são as falas de que “nossos alunos são preparados para testes internacionais” (Juliana), “buscava sempre países falantes de língua inglesa, sua cultura, e me envolvi de vez, apaixonando-me por um deles, a Inglaterra” (Lais) e “passei 1 ano trabalhando como babá nos EUA, melhorei meu inglês, aprendi muito” (Lya).

Nos excertos, notamos também alguns usos de avaliatividade por meio da apreciação e dos afetos: em relação à apreciação, há tanto uma apreciação negativa (esforço) quanto uma positiva (amazing experience!). O afeto, por sua vez, é de Felicidade (apaixonando-me), em relação ao país que Lais entende ser o “proprietário da língua”: a Inglaterra, o que reforça a argumentação aqui realizada em relação ao engajamento com o discurso do falante nativo.

3. 3 ASPECTOS IDENTITÁRIOS REFERENTES À LÍNGUA

3.3.1 A Paixão pela Língua Inglesa versus o Sentimento de Insegurança (Língua e Metodologia)

Outra faceta importante das identidades dos professores deste contexto, é a sua relação com a língua inglesa. Para um grupo, essa relação é representada por meio da paixão pela língua inglesa e para o outro, pelo sentimento de insegurança em relação à língua e à metodologia.

Para o primeiro grupo, é a paixão pela língua inglesa que se sobressai. Nos discursos das professoras, evidenciamos falas que enfatizam o gosto pela língua desde muito cedo: “*adolescente apaixonada por inglês*” (Isabela), “*segui meu caminho como Teacher e concluí Mestrado em Literatura em Língua INglesa para combinar minhas duas paixões*” (Juliana), “*desde criança fui encantada com a língua inglesa*” (Kymberli) e “*optei pelo inglês por pura familiaridade e gosto. Eu amava descobrir novas palavras e entender as letras das músicas que eu cantava*” (Lais).

Quando eu era *uma adolescente apaixonada (Atitude – afeto) por inglês* fazendo de tudo pra pagar meu curso, não imaginava que um dia isso fosse se tornar minha fonte de renda. Logo quei de curso na faculdade e optei por Pedagogia, melhor escolha pois sei o quão difícil é encontrar pedagogas com inglês fluente e preparadas para o ensino bilíngue. Eu também já trabalhei em escola de idiomas e atualmente trabalho em uma escola que estava a caminho de se tornar bilíngue (infelizmente os planos mudaram). (Isabella).

Minha história com a Língua Inglesa começou com meus 14 anos quando minha mãe decidiu que eu devia estudar Inglês. Receosa e relutante, me descobri muito grata pois sempre gostei de música, então meu mundo se abriu. Antes de concluir meu curso, fui convidada pelo meu professor para assumir turmas na escola. Imatura e crua, mas muito dedicada, ao chegar na universidade no curso de Letras com habilitação dupla, já carregava certa experiência e responsabilidade com a sala de aula, o que me ajudou a encarar a graduação com outros olhos. Mesmo *apaixonada (Atitude – afeto)* e tendendo a me especializar em Literatura, segui meu caminho como Teacher e concluí Mestrado em Literatura em Língua Inglesa *para combinar minhas duas paixões*, encerrando um ciclo de muito crescimento profissional e pessoal. (Juliana).

Venho de família pobre e simples, sem tanto acesso à educação de qualidade, *mas desde criança fui encantada (Atitude – afeto) com a língua inglesa*, enquanto meus colegas ouviam cantores nacionais de músicas infantis eu era *apaixonada (Atitude – afeto)* por músicas em inglês e tinha enorme vontade de compreender o que elas diziam. (Kimberly).

Quando escolhi ser professora eu prometi a mim que iria fazer a diferença na vida de alguém, iria ser o que a escola foi pra mim: um lugar de acolhimento onde eu me sentia vista e importante. Num primeiro momento, *optei pelo inglês por pura familiaridade e gosto (Atitude – afeto). Eu amava (Atitude – afeto) descobrir novas palavras e entender as letras das músicas que eu cantava.* Estudar inglês me *abriu portas (Atitude – apreciação)* e me permitiu conexões que eu jamais imaginei ter, e foi aí que eu entendi que gostaria de proporcionar o mesmo para as pessoas. (Lais).

Essa relação atitudinal de afeto é evidente nos excertos das narrativas e estão compilados no quadro 16.

Quadro 16 - Subsistemas de atitude referente a paixão pela língua inglesa

Professor(a)	(Atitude - apreciação)	(Atitude - julgamento)	(Atitude – afeto)
Isabela			<i>adolescente apaixonada (Atitude – afeto) por inglês.</i>
Juliana			Mesmo <i>apaixonada (Atitude – afeto)</i> e tendendo a me especializar em Literatura, segui meu caminho como Teacher e concluí Mestrado em Literatura em Língua Inglesa <i>para combinar minhas duas paixões.</i>
Kimberly			<i>mas desde criança fui</i>

			<i>encantada (Atitude – afeto) com a língua inglesa;</i> <i>apaixonada (Atitude – afeto) por músicas em inglês.</i>
Laís	Estudar inglês me abriu portas (Atitude – apreciação) e me permitiu conexões que eu jamais imaginei ter.		<i>optei pelo inglês por pura familiaridade e gosto (Atitude – afeto);</i> <i>Eu amava (Atitude – afeto).</i>

Fonte: o autor.

Como visto anteriormente, o afeto é um recurso semântico utilizado para realizar as emoções linguisticamente no discurso (Vian Jr., 2010). Essa categoria semântica diz respeito à emoção, isto é, a uma avaliação pautada nos sentimentos dos falantes/escritores, indicando como se comportam emocionalmente em relação às pessoas, às coisas, aos objetos e aos acontecimentos (Martin; Rose, 2005). Aqui, os professores se posicionam com características do afeto do grupo “Felicidade”, que indicam que as pessoas possuem bons sentimentos (afeto positivo), neste caso, em relação à língua inglesa. Elas se sentem apaixonadas e encantadas com a língua, além de manifestar que “amam” de forma explícita.

Se por um lado, as narrativas de parte dos professores desta pesquisa demonstram esse afeto com a língua inglesa - por outro, elas também contam histórias permeadas de inseguranças. As inseguranças dos docentes, como podemos notar nos excertos que seguem, também incluem insegurança com a língua inglesa.

Em seguida fui convidada a trabalhar em uma escola bilíngue do norte do Paraná. Educação Infantil era algo que nunca pensei ter em minhas mãos, **não me sentia preparada (Atitude – afeto)**, não tinha experiência com esta faixa etária... **o medo de errar (Atitude – afeto) novamente me assombrava (Atitude – afeto)**, porém respirei fundo e aceitei a proposta. Concluindo, trabalho nesta escola bilíngue há mais de vinte anos. Me encontrei na Educação Infantil e nela quero me aposentar. (Rita).

Devo conversar com a direção e coordenação sobre isso, expôr minha opinião e dar meu feedback sobre o curso aqui, mas preciso também revelar que preciso estudar mais, me dedicar mais principalmente à oralidade em LI, **pois muitas vezes não me sinto totalmente confortável (Atitude – afeto) em falar somente em inglês** (embora seja a mais qualificada entre as demais teachers da intuição...). Espero poder sempre estudar e me atualizar em relação ao estudo de inglês, pois é a área que gosto de trabalhar e não me imagino fazendo outra coisa senão isso. (Viviane).

(...) Mas, o material para preparar atividades nesta faixa etária não era fácil, e a **insegurança (Atitude – afeto)** tomava várias vezes durante alguns

momentos na prática, pois não tinha certeza se estava sendo correto! Mas tudo foi feito da melhor maneira na época, e deu certo! (Priscila).

Aprendi muito, errei muito, estudei e fiz muitos cursos, aprimorei minhas habilidades linguísticas, *enfrentei e venci minhas inseguranças (Atitude – afeto)* (Marcela).

Quando comecei a contar para minhas amigas que precisava de um emprego, uma colega me disse que a escola que ela trabalhava, estava contratando pessoas, mas que precisava ter inglês intermediário. Logo pensei, eu tenho a certificação, pois fiz as provas e estou no intermediário, porquê não? Me candidatei a vaga e consegui. Quando comecei a trabalhar na escola, **fiquei em choque (Atitude – afeto)**, pois até então, não sabia o que era educação bilíngue (ano 2017) e nem tinha ouvido falar. *Sem contar que, no meu certificado, eu estava com o inglês no intermediário, mas na escola e vendo e ouvindo as professoras e pessoas, eu não entendia nada (Atitude – afeto). Fiquei um tempo frustrada (Atitude – afeto)*, mas as pessoas à minha volta e minha professora de inglês que *a própria escola indicou começaram a me motivar e incentivar*. com o passar do tempo fui percebendo que eu precisa me soltar mais, não ter medo e nem vergonha de falar e de tentar. Ainda tenho *minhas frustrações, principalmente por ter medo de errar e ser julgada (Atitude – afeto)* e medo de *não conseguir nota nos exames exigidos pela escola (TKT), e agora os exames exigidos pelo parecer.* (Dierlem).

No ano seguinte, fui promovida a professora regente de língua inglesa. **Diversas vezes (gradação) me senti frustrada (Atitude – afeto)** por não compreender o processo de aprendizado de crianças tão pequenas, não entendia suas limitações e muito menos alguns distúrbios que poderiam aparecer no processo de aprendizado. Tive *colegas de trabalho que me auxiliaram durante anos* para que eu pudesse trabalhar e compreender melhor o desenvolvimento das crianças. Tivemos alguns treinamentos sobre a metodologia bilíngue na escola, *fizemos encontros e estudamos sobre.* (Bruna).

De modo geral, as inseguranças estão relacionadas ao fato de não se sentirem preparados, por não ter experiência com a faixa etária (Rita), pelo medo de errar (Rita, Dierlen), em não compreender o processo de aprendizagem de crianças tão pequenas (Bruna), em não se sentir confortável em falar somente em inglês e ter que ser aprovada em testes de proficiência (Viviane, Dierlem), ou ainda pela dificuldade de encontrar materiais e assim, não ter certeza de estar fazendo certo (Priscila).

Nota-se que as inseguranças narradas estão associadas ao trabalho com os processos de aprendizagem para a Educação Infantil, mas perpassam também as relações com a língua inglesa. As narrativas também apontam a escola (Dierlem) e os colegas (Bruna) como fontes importantes de apoio, aprendizagem e motivação para a superação da insegurança. Aqui, as inseguranças são marcadas por **afetos** predominantemente explícitos e negativos, de insegurança e de insatisfação expressos por meio dos recursos semânticos: *não me sentia preparada, medo de*

errar, me assombrava, não me sinto totalmente confortável, insegurança, fiquei em choque, não entendia nada, medo de errar e ser julgado e inclusive, com recursos de gradação (muitas vezes), me senti frustrada. O quadro que segue compila as atitudes de afeto negativo, mencionados:

Quadro 17 – Subsistemas de atitude referente às inseguranças

Professor(a)	(Atitude apreciação)	- (Atitude julgamento)	- (Atitude – afeto)
Rita			<i>não me sentia preparada (Atitude – afeto); medo de errar (Atitude – afeto); me assombrava (Atitude – afeto).</i>
Viviane			<i>não me sinto totalmente confortável (Atitude – afeto).</i>
Priscila			<i>insegurança (Atitude – afeto).</i>
Marcela			<i>venci minhas inseguranças (Atitude – afeto).</i>
Dierlen			<i>fiquei em choque (Atitude – afeto); não entendia nada (Atitude – afeto); frustrada (Atitude – afeto); medo de errar e ser julgada (Atitude – afeto).</i>
Bruna			<i>Diversas vezes (gradação) me senti frustrada (Atitude – afeto)</i>

Fonte: o autor.

Essa representação de insegurança por meio de afetos negativos relacionados à língua e à metodologia são representativos para a constituição identitária de professores. Se para a LSF, a linguagem tem como um de seus objetivos representar as experiências do mundo real (Nichele; Cabral, 2011), podemos salientar que aqui, a experiência humana pode ser compreendida com modos de sentir e de ser, o que posiciona os professores como inseguros e sempre na posição do “não saber” (metodologia e língua). De fato, a valoração se constitui em um recurso linguístico de configuração identitária e relacional, pois é partir da avaliação que sujeitos se posicionam a partir de suas próprias experiências e de outros discursos que os constroem enquanto seres unos e de múltiplas identidades (Martin; White, 2005).

3. 4 ASPECTOS IDENTITÁRIOS REFERENTES À PRÁTICA DOCENTE

3.4.1 Satisfação e Sucesso: Base no Aprendizado do Aluno

As narrativas dos professores trazem discursos sobre a satisfação, orgulho e representações de “sucesso” na profissão, geralmente relacionadas a sensação de proporcionar ensino de qualidade em relação à valorização da língua inglesa (Laisla, Lais), reconhecimento por meio da progressão dos alunos (Lais, Carla, Dierlem), senso de possibilitar o melhor (Luan), retorno dos pais sobre a aprendizagem das crianças (Bruna) e a percepção de fluência mesmo dos alunos menores (Gabriele), conforme observam-se nos excertos abaixo.

Ouso dizer que como professora bilíngue eu *me encontrei*. *Fazer um trabalho bem feito (Atitude – apreciação)*. *me permite olhar nos olhos de uma criança e ver a mágica da aprendizagem acontecendo, me permite também ganhar um abraço apertado de um aluno adulto agradecendo por ter conseguido um emprego graças ao que ele aprendeu comigo. São momentos como esse que fazem todas as horas extra e toda frustração valer a pena.* Também consegui perceber escancaradamente o privilégio que é poder estudar (no geral) uma segunda língua. A diferença do poder aquisitivo entre alunos e escolas é gritante e agora estamos num momento em que falar outro idioma não é um diferencial, é essencial. (Lais).

Bom, desde que voltei de um intercâmbio aos 16 anos trabalho nesse contexto bilíngue. No começo dava aula para os pequenos e agora para o Fundamental 2. São 12 anos de muita dedicação em uma mesma instituição, a única para a qual trabalho. Nossos alunos são preparados para testes internacionais, além de nossas avaliações internas. Desta forma, **temos a certeza de que o processo de ensino-aprendizado ocorre satisfatoriamente (Atitude - julgamento)**. São alunos privilegiados em muitos aspectos. O bilinguismo é resultado natural de construções diárias, sérias e efetivas. (Juliana).

Trabalhei em institutos de Idiomas e tive oportunidade de trabalhar em uma escola de contexto bilíngue na educação infantil logo no início da carreira! Que incrível foi entrar nesse contexto! E que difícil encontrar material e ajuda para fazer o melhor trabalho! A alegria de ver uma criança de 4 anos iniciando a montar frases (oralmente), a fazer misturas de línguas na conjugação dos verbos é indescritível! **(Atitude – apreciação)** (Patricia).

Chegar ao mercado da educação bilíngue foi uma das minhas grandes ambições, dada a minha necessidade da valorização da língua inglesa não somente como uma disciplina escolar, mas sim como um idioma a ser utilizado por aqueles que estavam aprendendo. Hoje atuo como professora do inglês regular na educação infantil e também em uma instituição com projeto bilíngue. **Me realizo, fico feliz e me emociono (Atitude – afeto)** *todos os dias por proporcionar aos meus alunos não só o ensino de uma nova língua, mas também conhecimento, diversão, cultura...* (Laisla).

Em 2019 tive a chance de começar a trabalhar de fato com bilinguismo no colégio onde trabalho até hoje. **Me fascina (Atitude – afeto)** o fato de poder transitar por áreas de conhecimento tão densas, lançando mão de recursos lúdicos e dinâmicos *para que as crianças aprendam a língua fazendo o uso irrestrito dela, sem necessariamente uma ordem ou hierarquia de conhecimento...* Mas com uma ideia de experimentação e assimilação.

(Luan).

Toda essa vivência acadêmica fortaleceu o propósito de me dedicar à Educação Infantil Bilingue. Agora, *não me vejo atuando em outra área*. Sou uma professora apaixonada em Bilinguismo Infantil. Acredito que ser bi/plurilíngue **é um presente (Atitude – apreciação)** que podemos dar às crianças, pois mostrar o caminho de outras línguas, linguagens e culturas, é dar LIBERDADE para que elas possam ser e fazer o que desejarem no futuro, onde a comunicação com o mundo não será um empecilho e sim, um caminho para qualquer lugar. (Luane).

Amo trabalhar com projetos, ver os alunos testando, criando hipóteses e tirando conclusões. *Conseguir ajudar meus alunos a compreender aquilo que eu só entendia com muito esforço, despertar a curiosidade, o interesse genuíno pelo conhecimento e não apenas pela nota é motivante (Atitude – apreciação)*. (Carla).

No berçário eu já **tinha me apaixonada (Atitude – afeto)** pela escola e pela educação bilíngue, pois é incrível ver o desenvolvimento das crianças, principalmente em duas línguas. Como em todos os lugares que trabalhamos sempre temos momentos de alegria e alguns desafios, mas o que me deixa **muito (gradação) feliz (Atitude – afeto) e satisfeita (Atitude – apreciação)** com meu trabalho, é receber um **retorno positivo (Atitude – apreciação)** das crianças, sejam eles no desenvolvimento físico ou no cognitivo. Perceber também, que elas começam a te responder na 2ª língua ou que elas compreendem a L2 sem mesmo falar corretamente o português, **é incrível (Atitude – apreciação)** (Dierlen).

Sempre me senti muito curiosa e interessada ao acompanhar o desenvolvimento dos alunos na aquisição da segunda língua, como acontecia de forma tão **natural e espontânea (Atitude – apreciação)**, como crianças de diferentes nacionalidades usavam a mesma linguagem ao brincar, como a educação infantil e a socialização ajudam na formação do indivíduo e na forma como ele vê o mundo. (Ana Carolina).

Muitos pais traziam retornos maravilhosos de como seus filhos estavam falando em inglês em casa. Ver as crianças na escola se desenvolvendo no aspecto linguístico sempre foi **motivador (Atitude – apreciação)**. (Bruna).

Quando cheguei tive um **impacto muito (gradação) positivo (Atitude – apreciação)**, os alunos falando em inglês quase o tempo todo, **fiquei muito impressionada (Atitude – Afeto)** com a fluência dos alunos mesmo sendo menores. Continuo nessa escola até hoje e agora ela é uma International School. A escola não mede esforços para aprimorar os professores e estamos sempre estudando sobre diversos assuntos. (Gabriela).

O senso de satisfação dos docentes em suas narrativas pode ser notado fortemente pelos usos do sistema de atitude relacionada ao **afeto** e à **apreciação**. Em relação à **apreciação**, sistema em que os recursos são utilizados para atribuir valores às coisas, os professores avaliam seu sucesso e sua satisfação com base no aprendizado dos alunos, utilizando-se de recursos avaliativos, tais como: *trabalho bem-feito, graças, é um presente, é motivante, é incrível, tem impacto impositivos*. O quadro que segue demonstra essas apreciações:

Quadro 18 – Subsistemas de atitude referente ao senso de sucesso/satisfação

Professor(a)	(Atitude – apreciação)	(Atitude – julgamento)	(Atitude – afeto)
Laís	<i>trabalho bem feito (Atitude – Apreciação).</i>		
Juliana	<i>temos a certeza de que o processo de ensino-aprendizado ocorre satisfatoriamente (Atitude – Apreciação).</i>		
Patricia	<i>indescritível! (Atitude – Apreciação).</i>		
Laisla			<i>Me realizo, fico feliz e me emociono (Atitude – afeto).</i>
Luan			<i>Me fascina (Atitude – afeto).</i>
Luane	<i>é um presente (Atitude – Apreciação).</i>		
Carla	<i>é motivante (Atitude – Apreciação).</i>		
Dierlen	<i>retorno positivo (Atitude – Apreciação); é incrível (Atitude – Apreciação).</i>		<i>tinha me apaixonada (Atitude – afeto); muito (gradação) feliz (Atitude – afeto); e satisfeita (Atitude – afeto).</i>
Ana Carolina	<i>natural e espontânea (Atitude – Apreciação).</i>		
Bruna	<i>motivador (Atitude – Apreciação).</i>		
Gabriela	<i>impacto muito (gradação) positivo (Atitude – Apreciação).</i>		<i>muito impressionada (Atitude – afeto).</i>

Fonte: o autor.

Nesse quadro, observa-se as apreciações positivas de excertos de narrativas dos docentes. Isto é, os professores utilizam-se de apreciação positiva, estabelecendo sistemas de representação que criam identidades de afinidade (Gee, 2000) com o contexto, pois as identidades são construídas e reveladas nas trajetórias de professores (Lave, 1996). Aqui, os docentes se tornam quem são/estão na interface de representação do *self*, ao mesmo tempo que constroem suas identidades sociais (Ragajagopalan, 1998). Isso acontece devido ao fato da relação entre representações e identidades estarem estreitamente relacionadas ao conceito de valoração, que se constitui em um recurso linguístico de configuração identitária e relacional (Martin; White, 2005). Logo, é partir da avaliação que sujeitos se posicionam a partir de suas próprias experiências e de outros discursos que os constroem enquanto seres unos e de múltiplas identidades (Martin; White, 2005).

Essas identidades também são construídas por meio do subsistema de afeto

de felicidade: note como no quadro 18 os recursos de afeto modificam a pessoa: “*me realizo, fico feliz e me emociono, me fascina, tinha me apaixonado, muito (gradação) feliz, satisfeita e muito impressionada*”. O modo como estão materializados elementos que comprovam sentimentos (aqui, de felicidade) e valores postos por sujeitos ou comunidades, com o intuito de demonstrar emoções, gostos e avaliações de seres ou fatos sociais são constitutivos de identidades de instituição (Gee, 2000). Isto é, as identidades forjadas no âmbito de uma posição social e conquistado pela pessoa (aqui, por exemplo, como ser um professor bilíngue).

A identificação com as identidades nesses excertos está baseada no sucesso do aluno dentro de uma instituição e no modo como os professores se sentem em relação a isso. Assim, a fonte desse “poder” identitário, para Gee (2001) é, então, uma instituição e o processo pelo qual esse “poder” funciona é a autorização. Desse modo, a forja dessa identidade só é possível por meio da autorização dessa instituição. Nas palavras de Gee (2001, p. 102) “leis, regras, tradições ou princípios de vários tipos permitem que as autoridades permitirem a posição de professor de educação e autorizaram a pessoa em termos de ter os direitos e responsabilidades que acompanham essa posição”.

3.4.2 Dificuldades Vivenciadas: Pedagógicas

As dificuldades vivenciadas no contexto de educação bilíngue presentes nas narrativas dos professores desta pesquisa são de cunho pedagógico. Em relação às dificuldades de cunho pedagógico, estas perpassam principalmente questões relacionadas aos saberes docentes para atuação no contexto supracitado. Por exemplo, os professores mencionam dificuldades de fazer planejamentos do zero (Ana), questões relacionadas à falta de exemplos, de materiais didáticos para o contexto e de formação da equipe de professores (Dayene, Selma), que culmina também problemas ora por não se ter experiência para ensino de línguas (Ana), ora por não se ter experiência no ensino com crianças e no trabalho com a Educação Infantil (Ariela) que acaba gerando impasses para manter as crianças engajadas (Ariela).

Outras dificuldades do contexto bilíngue, que permeiam os discursos dos professores, referem-se as expectativas dos pais e da família (Carla, Selma) e o fato

das escolas geralmente realizarem a vontade deles (Carla). Ainda, outra dificuldade sentida pelos professores é a utilização de termos da área (Franciele) e realizar o nivelamento das turmas (Franciele).

As maiores dificuldades nesse período foram fazer os planejamentos “from scratch”, a pouca quantidade de aulas por semana e a diversidade da sala de aula, além de **não ter experiência anterior (Atitude – Apreciação)** nem formação para ensino de línguas. (Ana).

Já no ensino fundamental, trabalhei com alunos de 4o e 1o anos, e a dificuldade de mantê-los engajados e se comportando são a maior dificuldade. É cansativo passar quase metade do dia chamando atenção dos alunos e preparando aulas interessantes. É um desafio diário, no qual me questiono como professora. Ainda assim, tento ajustar minhas experiências ao ensino das crianças, ou seja, tento me adaptar e aprender com as professoras, enquanto **não tenho a experiência de ensino (Atitude – Apreciação)** em escolas. (Ariela).

Como estava me formando em Letras, trabalhar com a educação infantil era um desafio constante. Não sabia das suas dificuldades, individualidades, alfabetização e compreensão linguística e de mundo. **Fui forçada (Atitude – Apreciação)** a me habituar e adaptar com aquelas rotinas e o meio. (Patrícia).

Para mim a maior dificuldade são as expectativas e os conceitos equivocados dos pais, e a escola não procurar meios de esclarecer o que de fato é ensino bilíngue e apoiar o professor e os métodos utilizados por ele. Muitas vezes **não sinto (Atitude – Afeto)** que se eu precisar, terei o apoio da escola, eles sempre vão pedir ao professor adaptações para deixar os pais mais satisfeitos. Porque o pai está com medo do filho não aprender, porque o filho não fala inglês em casa, porque o livro foi \$300 etc. E como resultado disso, **a frustração (Atitude – Afeto)**, pois acabo presa a um modelo mais tradicional de ensino, ao uso de livro pela cobrança de ter que dar conta de X páginas etc. (Carla).

No programa bilíngue em que atuo agora, **sinto falta de um apoio (Atitude – Afeto)** e estrutura maior para que o bilinguismo aconteça de forma integral e efetiva na escola. **A falta de formação da equipe também é um desafio no contexto atual**, assim como a carga horária das turmas. (Dayene).

Minha grande dificuldade é utilizar termos da área em qualquer narrativa (um discurso, um artigo, um seminário...). (Franciele).

Uma das minhas **frustrações (Atitude – Afeto)** diz respeito ao nivelamento das turmas. Muitas vezes, nos deparamos com turmas bastante variadas, alunos com grau de dificuldades bastante elevado e, sendo assim, o ensino de grande parte dos conteúdos e o desafio para melhorar as habilidades linguísticas são desafiadores. (Leyliane).

Os principais desafios enfrentados foram em relação às famílias e aos professores, pois a aula na perspectiva da educação bilíngue demanda diferentes habilidades das utilizadas em ESL. (Selma).

Neste contexto, os excertos das narrativas tratam da valoração das dificuldades na atuação em contexto bilíngue, majoritariamente por meio do sistema de atitude e no âmbito dos subsistemas de **apreciação** e **afeto**. No quadro 19, os

recursos linguísticos que nos permitem fazer essa interpretação ficam evidentes:

Quadro 19 – Subsistemas de atitude referente às dificuldades vivenciadas no contexto

Professor(a)	(Atitude – apreciação)	(Atitude – julgamento)	(Atitude – afeto)
Ana	<i>não ter experiência anterior</i> (Atitude – Apreciação).		
Ariela	<i>não tenho a experiência de ensino</i> (Atitude – Apreciação).		
Patricia	<i>Fui forçada</i> (Atitude – Apreciação).		
Carla			<i>não sinto</i> (Atitude – Afeto) <i>que se eu precisar, terei o apoio da escola;</i> <i>a frustração</i> (Atitude – Afeto).
Dayene			<i>sinto falta de um apoio</i> (Atitude – Afeto).
Leyliane			<i>frustrações</i> (Atitude – Afeto).

Fonte: o autor.

Verifica-se que a apreciação se dá de maneira negativa (não ter experiência anterior e ter sido forçada). Isso é importante para a questão identitária dos professores cujas realizações linguísticas estão diretamente relacionadas às formas pelas quais avaliam e dão significados (Martin; White, 2005, p. 56). O significado criado aqui, são dificuldades pela falta de formação específica e pouco repertório (não ter experiência anterior) nesses contextos. Essas apreciações estão intimamente ligadas às atitudes de afeto e de infelicidade: “*não sinto apoio*”, “*sinto frustração*”, forjando identidades desmotivadas.

3. 5 ASPECTOS IDENTITÁRIOS REFERENTES À AUTOATRIBUIÇÃO IDENTITÁRIA

3.5.1 Representações sobre o Professor Bilíngue

As narrativas dos participantes desta pesquisa também dão pistas sobre suas representações sobre o professor bilíngue. De maneira geral, podemos salientar que eles veem as identidades de docentes bilíngues marcadas por verbos que os posicionam como agentes, inovadores e sempre em busca do conhecimento. Isso

pode ser notado por meio dos verbos utilizados para falarem sobre as representações do professor bilíngue, como: “*facilita e fortalece*” (Amanda), “*testa*” (Amanda), “*quebrar paradigmas*” (Dierlem), “*buscar novas formas de ensino*” (Leyliane), “*apresentar o novo*” (Dierlen). O uso desses verbos posiciona o professor como aquele que faz, que tem autonomia, com grande potencial de agência. Assim, as identidades idealizadas sobre esse docente parece estar ligada a um profissional que exerce ações em prol dos aprendizados dos alunos: “*é aquele que facilita e fortalece o aprendizado, testam novos cenários e que proporciona experiência*” (Amanda); “*que domina o idioma ensinado e que é capaz de ensinar as matérias didáticas no idioma proposto [...] que está sempre atualizado* (Ariela), “*preparado para quebrar paradigmas, apresentar o novo e conhecer o novo*” (Dierlen) e “*buscar novos meios e formas de ensino para atingir as necessidades dos alunos*” (Leyliane). Assim, veem o professor bilíngue como um profissional com “*olhar diferenciado*” (Lilian), como podemos notar nos excertos:

Quem sou eu no contexto bilíngue? Agora uma *profissional com olhar diferenciado* (Atitude – Apreciação), que **entende a diferença** entre as polêmicas definições de bilinguismo, programa bilíngue, escola bilíngue, CLIL, etc. (Lilian).

Dito tudo isso, (sorry pela história comprida) compreendo o “ser professora bilíngue” principalmente como uma pessoa que **facilita e fortalece** (de forma lúdica) o aprendizado da 2ª língua, uma vivência em que as crianças trazem tudo aquilo que já sabem e **testam novos cenários de conhecimento, especialmente o corporal**. [...] Acredito que a minha posição atual como *professora atuante* no contexto bilíngue, tem uma **função divertida** (Atitude – apreciação), e ao mesmo tempo **educante** (Atitude – apreciação) (essa palavra existe?) **proporcionando** vocabulário e experiências às crianças. (Amanda).

Este ano, sou auxiliar do 2º ano e teacher substituta do Pre-Kinder, e sei que quero *ensinar meus alunos* não somente inglês, *mas a serem bons seres humanos em qualquer situação*. Quero **desafiar** o intelecto deles, e também a sensibilidade diante das situações. **Entender os alunos, não como alunos, mas como crianças, indivíduos que têm vontades** e um futuro brilhante **me motiva** (Atitude – afeto) a cada dia. Se eu puder impactar cada um deles positivamente, aí sim meu objetivo estará cumprido. (Ana).

Acredito que um professor de ensino bilíngue deve **dominar o idioma ensinado, ser capaz de ensinar as matérias didáticas** no idioma proposto também e estar **sempre** (gradação) **atualizado**. (Atitude – apreciação) (Ariela).

Ser professor bilíngue é estar sempre **preparado para quebrar paradigmas** (Atitude – apreciação), que muitas vezes nós mesmo temos em nós. Ser professor bilíngue é *apresentar o novo e conhecer o novo* junto com as crianças. Portanto, respondendo a pergunta de “Quem sou eu no contexto Bilíngue?” Acredito muito que sou uma *professora apaixonada*

(Atitude – afeto) por ensinar e que mudou a forma de pensar e enxergar educação, após conhecer um mundo novo. (Dierlen).

Hoje compreendo que ser uma professor bilíngue é ser **capaz de dar aula de diferentes conteúdos em uma língua estrangeira** (Atitude – apreciação), no meu caso o foco é o inglês. Estar atento às diferentes necessidades e níveis. Ser sensível e estar atento ao momento adequado de fazer uso da *translanguage*. Formar cidadãos críticos, pensantes e conectados. (Glauce).

Toda a paixão do professor bilíngue, então, e a meu ver, se baseia no encarar o aluno como agente de seu saber. Acredito com muita veemência que um professor bilíngue não se restringe ao desenvolver de habilidades em uma língua ou outra, **mas como todo mestre, é exemplo** (Atitude – apreciação) de como encarar o trajeto e como levar os próprios passos para o melhor e mais almejado destino. (Juliana).

Entretanto, no ensino bilíngue o processo é **sempre (gradação) inovador** (Atitude – apreciação) e vejo que é de fundamental importância que o professor se habilite e se prontifique a *buscar novos meios para atingir as necessidades dos alunos*. *Buscar novas formas de ensino* é sempre desafiador, porém, necessário. (Leyliane).

É nítido também nesses excertos que os professores representam os colegas de profissão de contextos bilíngues como aqueles que têm outras responsabilidades, que estão muito além do aprendizado linguístico dos alunos. É o que se pode perceber quando os professores mencionam que o professor bilíngue deve ensinar a serem bons seres humanos (Ana), formar cidadãos críticos, pensantes e conectados (Glauce), encarar o aluno como agente de seu saber (Juliana) e prover meios pelos quais os alunos se sintam felizes em aprender (Viviane).

Para isso, os participantes desta pesquisa acreditam que professores bilíngues devem ser capazes de dar aula de diferentes conteúdos em uma língua estrangeira, estar atentos às diferentes necessidades e níveis, ao momento adequado de fazer uso da *translanguage* (Glauce), bem como ajudar os alunos a serem bilíngues, buscar novas estratégias e conhecimentos para aprimorar as suas didáticas, contribuir para um ambiente favorável ao ensino da segunda língua (Glauca). Ainda, são vistos como aqueles que apresentam os conteúdos, usam recursos visuais, tem boa entonação de voz (Camila), facilitam a compreensão das crianças (Camila) e transmitem o idioma além da sala de aula, ou seja, flexibiliza e adapta o ensino para que ele se torne o mais autêntico possível (Patricia).

Essa representação sobre o professor bilíngue é valorada pelos participantes por meio da apreciação positiva: ele é aquele que tem olhar diferenciado, entende a diferença, tem função divertida e educante, sempre atualizado, preparado para

quebrar paradigmas e que é capaz, exemplo e motivador:

Quadro 20 - Subsistemas de atitude referente a representação do professor bilíngue

Professor(a)	(Atitude – apreciação)	(Atitude – julgamento)	(Atitude – afeto)
Lilian	<i>olhar diferenciado</i> (Atitude – apreciação), que entende a diferença .		
Amanda	<i>função divertida</i> (Atitude – apreciação); <i>educante</i> (Atitude – apreciação).		
Ana			me motiva (Atitude – afeto).
Ariela	sempre (gradação) atualizado . (Atitude – apreciação).		
Dierlen	preparado para quebrar paradigmas (Atitude – apreciação).		apaixonada (Atitude – afeto).
Glauce	capaz de dar aula de diferentes conteúdos em uma língua estrangeira (Atitude – apreciação).		
Juliana	mas como todo mestre, é exemplo (Atitude – apreciação).		
Leyliane	sempre (gradação) inovador (Atitude – apreciação).		

Fonte: o autor.

Essa apreciação, para alguns professores, está alinhada à atitude de afeto de felicidade, pois permite a motivação e o “estar apaixonada”. Esses tipos de avaliação - apreciação positiva e afeto de felicidade - são importantes e colaboram na criação das identidades desses professores. Isso reforça o fato de que identidade e diferença estão sempre em uma relação de interdependência (Silva, 2004), pois quando dizemos que somos algo, estamos dizendo que não somos outra coisa. Para o autor, identidade é resultado da criação linguística, o que indica que são produzidas, forjadas no mundo social e nas relações socioculturais da linguagem (Silva, 2004). Para Woodward (2011), a identidade como diferença, é, portanto, sustentada pela exclusão: se nós somos, eles não são. Isto é, as identidades se baseiam nas diferenças, no “que não somos” (Woodward, 2011). Woodward (2011) ainda reforça que, geralmente, o grupo dos “nós” é sempre privilegiado e essa posição binária é uma marca da demarcação identitária.

Por outro lado, nem todos avaliam o ser professor bilíngue por meio de apreciação negativa, como nos casos dos excertos que segue:

Há cinco anos trabalho no colégio xxxxx nas séries finais do Fundamental e Ensino Médio, uma instituição católica muito séria e comprometida com a educação do ser humano integral. Ao entrar na escola, tive a oportunidade de escrever, junto com uma professora parceira de trabalho, o Programa Bilíngue do colégio; foi uma experiência muito rica, pois pudemos conhecer

a proposta de várias outras escolas não só de São Paulo, mas de outras cidades, como Recife e Rio de Janeiro. A implementação do programa durou três anos, depois *houve a troca da diretora e como é uma escola de rede, a equipe do corpo diretivo decidiu contratar os serviços do programa bilíngue da Oxford. Confesso que o material é simples, porém recai naquele mesmo problema que tivemos nos anos 90, a teoria é linda, mas falta praticidade para os professores ministrarem as aulas, principalmente das crianças menores.* (Kelly).

A carreira pública foi desfeita e não há possibilidades de entrar, seguir plano de carreira. O futuro do ensino público é só contratar temporários. E na rede particular, **sinto que sempre há outras opções para os colégios, com mais experiência e conhecimento do que eu** (Atitude – Apreciação). Na escola estadual os alunos dizem diariamente que não precisam estudar inglês porque não pretendem ir aos Estados Unidos. **É muito triste!** (Atitude - apreciação) Não quis desistir deste curso, preciso terminar, mas “eu no contexto bilíngue” *sou alguém perseverante* (Atitude - apreciação), *porém não reconhecida* (Atitude - apreciação) e *extremamente desanimada* (Atitude – Afeto) e *sem perspectivas de futuro ainda.* (Patrícia).

Mesmo com todos os desafios, procuro sempre melhorar e me atualizar para dar o melhor aos meus alunos. Não posso mentir e dizer que eu nunca quis desistir, *eu inclusive penso em largar tudo várias vezes* (Atitude – Afeto), *mas em dias complicados eu me olho no espelho e penso: Você é covarde?* (Atitude – Apreciação). *Se você não resolver este problema, quem vai? Se você não aparecer, o que vai ser daquela criança?* E aí eu levanto e apareço, porque grande parte do trabalho começa em apenas aparecer. (Lais).

uma das minhas maiores **frustrações** (Atitude – Afeto) **é não ser respeitada** (Atitude – Apreciação) **dentro do ambiente escolar como professora de idiomas, apesar de sermos bem acolhidos, não somos solicitados** (Atitude – Apreciação) **para decisões pedagógicos**, tampouco temos conhecimento do que ocorre durante o ano aluno, tudo o que nos envolve parece ser uma *decisão tomada de última hora por conta da solicitação de família*, porque era necessário, confesso que sinto que a língua estrangeira. (Laisla).

Hoje sou professora em um uma escola de contexto bilíngue e **somos chamados de complementares** (Atitude – Apreciação). Vejo que faltam alguns recursos e um pouco mais da cultura do aprendizado em língua inglesa dentro e fora da escola. *O inglês é tido como importante, porém, não tem ainda, sua devida importância. O que me frustra* (Atitude – Afeto) *ainda é alguma fala dos alunos como: não entendo nada, não sei inglês, e confesso que muitas vezes paro e penso na minha atuação, o que estou fazendo de errado que ainda não consegui atingir esses alunos.* (Larissa).

Ensinamos em inglês conteúdos que achávamos relevante sempre pautadas na BNCC e com o pressuposto de CLIL. Mas o espaço da língua inglesa era de 45 minutos por dia, apesar de passarmos o período escolar como assistentes da professora que falava português (mas comunicando em Inglês com eles mesmo nessas aulas). Portanto, havia uma quantidade boa de input, mas pouco output. Sem contar que *a relação de ser “professora auxiliar bilíngue” era utilizada de pretexto para pagar menos apesar de muitas das bilíngues possuírem formação melhor e mais ampla do que a “titular” - muitas, como eu, possuía dupla formação: Letras e Pedagogia entre outros. Isso trazia situações de relações arcaicas* (Atitude – Julgamento) *com algumas professoras (daquela que sabe com a auxiliar que não pode “agir”).* (Livia).

Apreendi muito e cresci muito profissionalmente nesta escola. **Infelizmente** (Atitude – Afeto), hoje em dia em muitas escolas, a educação é vista como um negócio, uma empresa lucrativa e não como uma instituição que preza pelo desenvolvimento integral das crianças. Isso por muitas vezes **me desmotivou e me frustrou** (Atitude – Afeto), fazendo com que eu deixasse a escola dos meus sonhos de lado e voltasse para o ensino de línguas em escolas regulares. (Mariana).

Aqui, as identidades dos professores estão relacionadas a algumas dificuldades que tiveram nas escolas: tais dificuldades estão relacionadas ao fato dos professores se sentirem à mercê do mercado privado e sentirem que as decisões e práticas pedagógicas são direcionadas com base em decisões que visam o lucro. Exemplos desses posicionamentos podem ser vistos nos excertos apresentados que seguem e que enfatizam decisões pedagógicas tomadas à mercê dos contextos educacionais que visam o lucro e se posicionam fortemente como um “negócio” (Kelly, Marina) e que impactam na constante falta de autonomia para as decisões pedagógicas que geralmente são impulsionadas pelas vontades dos pais (Laisla).

Nestes casos, a valoração por meio do sistema de atitude e do subsistema de **apreciação** é do tipo negativo: muito triste, não reconhecida, se questionar se é covarde por querer desistir, não ser solicitado para reuniões, serem chamados de complementares e estarem em relações arcaicas. Essas apreciações estão interligadas ao subsistema afeto de infelicidade e insegurança: professores relatam frustrações, estar desanimados, desmotivados e que pensam em largar tudo. O quadro que segue exemplifica os recursos linguísticos que evidenciam essa representação:

Quadro 21 - Subsistemas de atitude referente as dificuldades/representações

Professor(a)	(Atitude - apreciação)	(Atitude julgamento) -	(Atitude – afeto)
Patricia	É muito triste! (Atitude - apreciação); sou alguém perseverante (Atitude - apreciação), porém não reconhecida (Atitude - apreciação); sinto que sempre há outras opções para os colégios, com mais experiência e conhecimento do que eu (Atitude - apreciação) .		e extremamente (gradação) desanimada (Atitude – afeto).
Laís	Você é covarde? (Atitude – apreciação)		penso em largar tudo várias vezes (Atitude – afeto).
Laisla	não ser respeitada (Atitude – apreciação); não somos solicitados para decisões (Atitude – apreciação)		frustrações (Atitude – afeto).

	<i>pedagógicos.</i>		
Larissa	somos chamados de complementares (Atitude – apreciação).		me frustra (Atitude – afeto).
Lívia	relações arcaicas (Atitude – apreciação).		
Mariana			me desmotivou e me frustrou (Atitude – afeto); Infelizmente (Atitude – afeto).

Fonte: o autor.

As identidades criadas por esses recursos são identidades de professores sem agência, pois são posicionados dentro da escola como “complementares”. Logo, eles se sentem desrespeitados como professores de línguas dentro do contexto escolar por não participarem de decisões pedagógicas. Suas narrativas revelam sentimentos e emoções de tensão, frustração e desânimo. Essas tensões e esses não-reconhecimento revelam identidades frustradas e desanimadas que geram a vontade de desistir da profissão. Essa autopercepção ou essas identidades autoatribuída é um dos fatores importantes que constituem o processo de formação de identidades profissionais (Salinas; Ayala, 2018).

RESUMO DO CAPÍTULO: Respondendo à pergunta de pesquisa.

Assim, a análise realizada permite-me responder à pergunta de pesquisa: Quais são os aspectos identitários relativos à profissionalização docente presentes nas narrativas desses professores referentes à formação, às trajetórias vivenciadas, ao relacionamento com a língua inglesa, à prática docente e à autoatribuição identitária?

É possível perceber que os aspectos identitários relativos à profissionalização docente são forjados no discurso por meio de alto grau de avaliatividade por meio das subcategorias de **atitude-apreciação** e **atitude-afeto**, com algum julgamento e com engajamento a um discurso monoglóssico em relação à ideologia do falante nativo.

Em relação à formação, as identidades de professores bilíngues são marcadas fortemente pela entrada repentina na profissão e pela “falta” de formação específica que culmina em sentimento de insegurança e pela busca constante por formação, busca de aprimoramento, melhoria e busca por formações que tenham

potencial de contribuir para sua prática, forjando identidades pautadas na entrada na profissão como algo que depende da “sorte” e associada à algo bom, desejável, marcada pela diferenciação (Hall, 2006) por identidades de professor bilíngue forjada quase como algo vocacional.

Quanto à trajetória, também são identidades forjadas nos discursos por meio de alto grau de avaliatividade por meio das subcategorias de **atitude-apreciação** e **atitude-afeto**, com algum julgamento e com engajamento a um discurso monoglóssico em relação à ideologia do falante nativo, que forjam marcas por trajetórias profissionais perpassadas por três aspectos:

a) pela jornada da posição de novato a professor experiente, fortemente marcadas por um discurso de aprendizagem e transformação identitária possibilitada pelas escolas. Desse modo, caracteriza-se pelo início na profissão em uma condição de aprendiz que demonstram a aceitação e reconhecimento dessa identidade forjada nas comunidades escolares, se caracterizando como identidades de afinidade (Gee, 2000);

b) por validações do inglês como *commodity* (intercâmbio, viagens e testes de proficiência) e assim, marcada por experiências e vivências com a língua que ultrapassam a sala de aula. Isso forma discursos de engajamento monoglóssico que reforçam a ideologia do falante nativo.

c) pelo início na prática docente em escolas de idiomas, empresas ou escolas regulares, que forjaram identidades marcadas pela transição de carreira: que se inicia nas escolas de idiomas e no ensino regular e que se constrói fortemente marcada pelo termo “bilíngue”: “eu falo outra língua” ou “tenho segurança na língua” em oposição binária a “outros professores não falam”, sendo, portanto, também marcado pela diferenciação (Hall, 2006).

No que concerne à língua, as identidades docentes são marcadas ora pela paixão, ora pela insegurança em relação ao domínio da língua inglesa. Também marcado fortemente pelos subsistemas de afeto (felicidade e de insegurança), ora forjam identidades de idolatria à língua inglesa com base na ideologia do falante nativo e ora tem discursos marcados pelos recursos semânticos que indicam medo, insegurança e forjam identidades de professores inseguros despreparados e sempre na posição do “não saber”.

Em relação à prática docente, os discursos também indicam alto grau de avaliatividade por meio das subcategorias de **afeto-apreciação** e **atitude-afeto**. São

discursos fortemente marcados pelos sentimentos de satisfação e sucesso, baseados nas aprendizagens e evoluções dos alunos, que criam identidades de afinidade (Gee, 2000) e de identidades institucionais (Gee, 2000), ao mesmo tempo que as dificuldades forjam identidades desmotivadas, repletas de sentimento de insegurança e dificuldades relacionadas aos saberes docentes.

As identidades autoatribuídas, ou seja, suas representações sobre o professor bilíngue, além de alto grau de avaliatividade por meio dos subsistemas de atitude (apreciação positiva e negativa) e afetos de felicidade, também se utilizam de alto número de verbos materiais e cognitivos. Esses verbos os posicionam como sendo agentes, inovadores, que buscam, estudam, fazem e que sempre estão em busca do conhecimento com autonomia e grande potencial de agência. Portanto, forjam identidades profissionais como sendo aqueles que exercem ações em prol dos aprendizados dos alunos, marcados pela diferenciação (Hall, 2006). Logo, o “nós” é sempre privilegiado, ao mesmo tempo em que há tensões que os posicionam com identidades frustradas e desanimadas que geram a vontade de desistir da profissão.

Finalizo este capítulo, apontando que analisei os dados oriundos das narrativas docentes e respondi à pergunta de pesquisa, apontando os aspectos identitários da profissionalização docente dos professores participantes da pesquisa. Sigo agora para as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, retomo os objetivos e respondo à pergunta de pesquisa, bem como explico a tese que busco defender, apontando tanto as contribuições da pesquisa quanto suas limitações. Finalizo as considerações finais sugerindo uma agenda de pesquisa para a compreensão de aspectos referentes à formação de professores para contextos bi/multilíngues.

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa-interpretativa (Cohen; Manion; Morrison, 2000; Ludke; André, 1986) pela perspectiva sócio-histórica (Freitas, 2002) alinhada à pesquisa narrativa (Conelly; Clandinin, 2006; Paiva, 2008) teve como objetivo geral compreender aspectos identitários de professores em serviço participantes em um curso de formação em educação bilíngue relativos à profissionalização docente. Para tanto, objetivou-se especificamente conhecer os aspectos identitários presentes nas narrativas de professores relativos à profissionalização docente, referentes à formação, às trajetórias vivenciadas, ao relacionamento com a língua inglesa, à prática docente e à autoatribuição identitária.

Diante disso, amparei-me no referencial teórico que engloba a perspectiva pós-estruturalista de identidade (Bauman, 2003; Block, 2007; Silva, 2004; Hall, 2004; 2005; Woodward, 2011), a formação de professores para contexto bilíngue e a Teoria da avaliatividade (Martin; White, 2005).

No que se refere-se a constituição do corpus de análise, destaco que realizei a coleta de dados de narrativas de 65 professores em serviço produzidas no âmbito do curso “Formação em educação bi/multilíngue”, analisados por meio da ATD (Moraes, 2003; Moraes; Galiazzi, 2006; 2010; Gonçalves, 2009; Lambach, 2013; Oliveira; Silva-Forsberg, 2020), atrelados majoritariamente a Teoria da avaliatividade (Martin; White, 2005) e em alguns momentos pela categoria de metáfora (Fairclough, 2003; 2001; Resende; Ramalho, 2009) e da transitividade (Halliday, 1978).

Desse modo, buscou-se responder à seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os aspectos identitários relativos à profissionalização docente presentes nas narrativas destes professores, referentes à formação, às trajetórias vivenciadas, ao relacionamento com a língua inglesa, à prática docente e a autoatribuição identitária?

A análise realizada está sintetizada no quadro a seguir, que demonstra os

aspectos identitários referentes a profissionalização docente, a saber, em relação à formação, a trajetória, ao relacionamento com a língua, à prática docente e à autoatribuição identitária, aspectos esses emergentes dos dados, alinhados às categorias que emergiram e aos subsistemas de análise. O quadro também demonstra que discursos foram criados e, conseqüentemente, as identidades forjadas.

Quadro 22 - Resumo dos aspectos identitários referentes à profissionalização docente

Aspectos identitários	Categorias	Subsistema de análise	Discursos marcados por	Identities forjadas
Formação	Deixa a vida me levar” e “Caí de paraquedas”: a entrada repentina na profissão.	Atitude – apreciação; Metáforas.	Caráter negativo que apontam para o acaso, para a falta de planejamento.	Identities pautadas na entrada na profissão como algo que depende da “sorte”, e não foi planejada.
			Atitude da maioria dos professores em relação à apreciação sobre a entrada na profissão é valorada por meio de apreciação positiva: é mágico, novo, maravilhoso, experiência incrível, experiência única e ineditismo, com algum grau de gradação aprendi <i> muito e grande</i> potencial de contribuição. Nessas narrativas, duas apreciações negativas coexistem com esses discursos: muito difícil e pouco estudado, demonstrando que, apesar do valor positivo atribuído, a entrada repentina na profissão também é marcada pela dificuldade de um campo ainda pouco estudado.	Essa apreciação positiva, advinda da maioria dos professores, forja identities associadas a algo bom, desejável e que merece ser realizado.
		Atitude – julgamento.	Como nos casos de fazia a diferença, desafio constante, melhores professores e os que “mais se aproximavam da pronúncia de um nativo da língua”.	Estar entre os melhores, apesar das dificuldades.
		Atitude – afeto.	São marcados tanto por afetos contraditórios e variáveis: ora são afetos do conjunto de Felicidade – aquelas emoções relacionadas ao coração, como tristeza, raiva, felicidade, amor etc. - , já que estão expressos por meio de recursos linguísticos que demonstram orgulho e prazer (muito orgulhosa, sonhadores, começou a florescer, muito prazer) ora são afetos de Insegurança e Infelicidade, ou seja, emoções relacionadas ao bem-estar social como ansiedade, medo, (des)confiança etc., que, nos excertos aparecem por meio dos recursos (não sabia, fui forçada, infelizmente não tinha a língua).	Identities pautadas na entrada na profissão como algo que depende da “sorte”, já que, para ninguém ela foi planejada.
	A falta”: A formação em nível superior:	Atitude – apreciação.	Os professores avaliam suas formações como sendo “uma experiência incrível”, como no caso de Adan, ou uma “conveniência”;	A diversidade da formação dos professores em contextos bilíngues, somados aos desafios encontrados na prática diária de sala de aula,

	diversas formações e a constante busca.	Atitude – afeto; Atitude – afeto (felicidade).	Outros apresentam os sentimentos de “amor à primeira vista”, “surpresa” e “encantamento”.	parecem forjar identidades também marcadas pela “falta”. O discurso dos docentes é caracterizado por uma constante busca de aprimoramento, melhoria e busca por formações que tenham potencial de contribuir para sua prática; Eles forjam suas identidades pela marca da diferença (Hall, 2005): os processos utilizados - em sua maioria - processos materiais, tais como (iniciar, terminar, aprimorar, fazer, representar, assumir, coordenar, realizar) e mentais (compreender, lidar, procurar, buscar, pesquisar, crescer) os posiciona como professores inovadores, que querem aprender, que buscam por formação e como aqueles que realizam. Assim, nota-se que há o investimento (Woodward, 2001); Marcados pela diferença - professores vão construindo suas identidades em oposição a identidades de professores “que não fazem”.
Trajetória	“De aprendiz a professor”: do novato ao experiente (comunidade de prática).	Atitude – apreciação.	– avaliam a trajetória como sendo um novo mundo, novo contexto, melhor experiência, <i>como aquela que possibilitou</i> aprender muito (2x) e agregar uma identidade de professora bilíngue e até como vocação e providência, permitindo inclusive ganhar uma oportunidade atrás da outra. A trajetória também é valorada como sendo despreziosa e ao “acaso”, conforme já discutido em seções anteriores.	Fortemente marcadas por um discurso de aprendizagem e transformação identitária possibilitada pelas escolas; Identidade marcada pelo início na profissão em uma condição de aprendiz; Identidade como algo vocacional, providência, presente.
		Atitude – afeto	do grupo de Insegurança (muito ansiosa, sentia olhar de julgamento) e Felicidade (Me apaixonei, percebi que poderia “dar conta”, Eu amava, me encantei, me vi com a cara no chão e despertou o meu interesse).	Demonstram a aceitação e reconhecimento dessa identidade forjada nas comunidades escolares, se caracterizando como identidades de Afinidade (Gee, 2000).

	Trajectoria profissional: de escolas de idiomas, ensino regular e empresas à Educação Bilingue.	Atitude – apreciação; Atitude – afeto.	Marcados pelo saber linguístico.	Identities marcadas pela transição de carreira: que se inicia nas escolas de idiomas e no ensino regular; Construção identitária fortemente marcada pelo “bilingue”: “eu falo outra língua” ou “tenho segurança na língua” em oposição binária a “outros professores não falam”.
	Trajectoria marcada por testes de proficiência, intercâmbios e viagens ao exterior.	Engajamento monoglóssico; Apreciação negativa (esforço) quanto uma positiva (amazing experience!); Atitude – afeto (felicidade): apaixonando-me.	-	Marcada por experiências e vivências com a língua que ultrapassam a sala de aula; Engajamento com discursos que reforçam a Ideologia do falante nativo; Identities marcadas pela diferença.
Relacionamento com a língua	Paixão pela língua Inglesa versus sentimento de insegurança (língua e a metodologia).	Atitude – afeto (felicidade).	Elas se sentem apaixonadas e encantadas com a língua, além de manifestar que “amam”,	Identities de idolatria à LI.
		Atitude – afeto predominantemente explícitos e negativos; Atitude – afeto (insegurança).	Marcado pelos recursos semânticos que indicam medo, insegurança.	Identities de professores inseguros, despreparados e sempre na posição do “não saber”.
Prática docente	Satisfação e sucesso: base no aprendizado do aluno.	Atitude – apreciação.	estabelecendo sistemas de representação marcado pela satisfação e sucesso com base no aprendizado do aluno	Criam identities de afinidade (Gee, 2000).
		Atitude – afeto (felicidade).	“me realizo, fico feliz e me emociono, <i>me fascina, tinha me apaixonado, muito (gradação) feliz, satisfeita e muito impressionada</i> ”.	Criam identities de institucionais (Gee, 2000).
	Dificuldades pedagógicas vivenciadas.	Atitude – apreciação (negativa); Afeto de infelicidade.	Sentimentos de falta de apoio e frustração.	Identities desmotivadas.
Identidades atribuídas	Representações sobre o professor bilíngue.	Sistema de transitividade (verbos).	marcadas por verbos que os posicionam como sendo agentes, inovadores e sempre em busca do conhecimento que tem autonomia, com grande	Identities de profissional que exerce ações em prol dos aprendizados dos alunos.

			potencial de agência.	
		Atitude – apreciação (positiva).	ele é aquele que tem olhar diferenciado, entende a diferença, tem função divertida e educante, sempre atualizado, preparado para quebrar paradigmas e que é capaz, exemplo e motivado	Identidade de diferença: “nós” somos sempre privilegiados.
		Atitude – apreciação (negativa).	Quando falam das dificuldades, as suas narrativas revelam sentimentos e emoções de tensão, frustração, desânimo, não-reconhecimento.	Identities frustradas e desanimadas que geram a vontade de desistir da profissão; Identities “complementares”.
		Atitude – afeto (felicidade).	Marcada por sentimentos de felicidade.	Identidade de diferença: “nós” somos sempre privilegiados.

Fonte:

o

autor

Assim, a análise realizada permite-se responder à pergunta de pesquisa. É possível perceber que de modo geral, os aspectos identitários relativos à profissionalização docente presentes são forjados nos discursos por meio de alto grau de avaliatividade por meio das subcategorias de afeto-apreciação e atitude-afeto, com algum julgamento e com engajamento a um discurso monoglóssico em relação à ideologia do falante nativo.

Em relação à formação, as identidades de professores bilíngues são marcadas fortemente pela entrada repentina na profissão e pela “falta” de formação específica. Tudo isso culmina no sentimento de insegurança e pela busca constante por formação, busca de aprimoramento, melhoria e busca por formações que tenham potencial de contribuir para sua prática. Portanto, forjam identidades pautadas na entrada na profissão como algo que depende da “sorte” e associada a algo bom, desejável, marcada pela diferenciação (Hall, 2006), por identidades de professor bilíngue forjada quase como algo vocacional.

Quanto à trajetória, também são identidades forjadas nos discursos por meio de alto grau de avaliatividade por meio das subcategorias de **atitude-apreciação** e **atitude-afeto**, com algum julgamento e com engajamento a um discurso monoglóssico em relação à ideologia do falante nativo. Logo, isso forja identidades marcadas por trajetórias profissionais perpassadas pelos seguintes aspectos:

a) jornada da posição de novato a professor experiente, fortemente marcadas por um discurso de aprendizagem e transformação identitária possibilitada pelas escolas, caracterizado pelo início na profissão em uma condição de aprendiz que demonstram a aceitação e reconhecimento dessa identidade forjada nas comunidades escolares, se caracterizando como identidades de afinidade (Gee, 2000);

b) validações do inglês como *commodity* (intercâmbio, viagens e testes de proficiência) e assim, marcada por experiências e vivências com a língua que ultrapassam a sala de aula que acabaram por formar discursos de engajamento monoglóssico que reforçam a ideologia do falante nativo;

c) início na prática docente em escolas de idiomas, empresas ou escolas regulares, que forjaram identidades marcadas pela transição de carreira: que se inicia nas escolas de idiomas e no ensino regular e que se constrói fortemente marcada pelo termo “bilíngue”: “eu falo outra língua” ou “tenho segurança na língua” em oposição binária a “outros professores não falam”, sendo, portanto, também

marcado pela diferenciação (Hall, 2006).

No tocante à língua, as identidades docentes são marcadas ora pela paixão, ora pela insegurança em relação ao domínio da língua inglesa. Também marcado fortemente pelos subsistemas de afeto (felicidade e de insegurança), ora forjam identidades de idolatria à língua inglesa com base na ideologia do falante nativo e ora tem discursos marcados pelos recursos semânticos que indicam medo, insegurança e forjam Identidades de professores inseguros despreparados e sempre na posição do “não saber”.

Em relação à prática docente, os discursos dos participantes também indicam alto grau de avaliatividade por meio das subcategorias de **atitude-apreciação** e **atitude-afeto**. São discursos fortemente marcados pelos sentimentos de satisfação e sucesso, baseados nas aprendizagens e evoluções dos alunos, que criam identidades de afinidade (Gee, 2000) e de identidades de institucionais (Gee, 2000), ao mesmo tempo que as dificuldades forjam identidades desmotivadas, forjadas por meio do sentimento de insegurança e dificuldades relacionadas aos saberes docentes.

As identidades autoatribuídas, ou seja, suas representações sobre o professor bilíngue, além de alto grau de avaliatividade por meio dos subsistemas de atitude (apreciação positiva e negativa) e afetos de felicidade, também se utilizam de alto número de verbos materiais e cognitivos verbos que os posicionam como sendo agentes, inovadores, que buscam, estudam, fazem e sempre em busca do conhecimento que tem autonomia, com grande potencial de agência e que portanto, forjam identidades profissionais como sendo aqueles que exercem ações em prol dos aprendizados dos alunos, marcados pela diferenciação (Hall, 2006), sendo o “nós” sempre privilegiado ao mesmo tempo em que também há tensões que os posicionam com identidades frustradas e desanimadas que geram a vontade de desistir da profissão.

Assim, defendo a tese de que os aspectos identitários relativos à profissionalização docente, presentes nas narrativas dos professores analisados referentes à formação, às trajetórias vivenciadas, ao relacionamento com a língua inglesa, à prática docente e a autoatribuição identitária, são forjados nos discurso por meio de alto grau de avaliatividade por meio das subcategorias de **atitude-apreciação** e **atitude-afeto**, com algum **juízo** e com engajamento a um discurso monoglóssico em relação à ideologia do falante nativo.

Este trabalho traz uma perspectiva importante para este cenário: as identidades marcadas por meio da ideia de “professor bilíngue”, isto é, a própria diferenciação e necessidade de marcar a identidade como sendo 'bilíngue" coaduna com essa ideia de que quando algumas identidades se transformam, entram em colapso ou tentam se adaptar aos novos contextos voláteis que são criadas (como, por exemplo, o boom das escolas bilíngues, as Diretrizes indicando formação específica e a falta de formação para esse contexto) é que elas se movem para o centro das atenções e que faz com que as questões de identidade se tornem uma preocupação (Bauman, 2003; Hall, 2005).

Os resultados aqui encontrados e a tese defendida coadunam com trabalhos da área de identidade docente no que se refere a três fatores entrelaçados que constituem o processo de formação de identidades profissionais, sendo eles a autopercepção (self-image), o ambiente de aprendizagem e as experiências de estágio (Salinas; Ayala, 2018). Muitas das categorias encontradas e discutidas no trabalho apontam para esses três fatores como sendo essenciais na constituição identitária dos professores.

Coaduna também com o trabalho de Bohn (2005), no que se refere à questão de incompletude. Isto é, os professores parecem falar de um lócus que o sujeito não consegue ocupar, pois seus discursos são fortemente marcados por uma incompletude profissional. Eles não se sentem preparados para enfrentar uma sala de aula, assim, refletem em seus discursos a insuficiência de sua formação (Bohn, 2005).

Embora Bohn (2005) estivesse falando da formação inicial, neste contexto, os professores parecem ocupar este mesmo lugar. Como argumenta o autor, em que o significado atribuído às experiências molda as identidades dos professores e que esse processo é um processo contínuo que envolve a interpretação e a reinterpretção de experiências, compreender as narrativas desses docentes, formados quase que majoritariamente pelo contexto escolar e por suas iniciativas próprias, pode nos oferecer um olhar em como pensar a formação de professores para educação bilíngue.

É neste sentido que, ao trazer Paiva (2008) para enfatizar que os dados mais importantes na análise de narrativas não são os que derivam da observação e da interpretação do pesquisador, mas sim, na reação da audiência a essas narrativas, é que vejo a contribuição deste trabalho. É aqui que esse estudo pretende contribuir

para a área de formação de professores em contexto bilíngue: nos interessa a reação da audiência aos aspectos identitários aqui delineados não somente dos professores atuantes nesse contexto, mas também de formadores que pensam a formação de professores para este cenário. Espero que ações e práticas sejam fomentadas com base nas identidades que aqui foram narradas.

Para meu desenvolvimento profissional, este trabalho contribui diretamente em minha prática enquanto formador em um curso de Letras-Ingês que tem uma ênfase na área de Educação Bilíngue. Minha compreensão sobre quem são esses professores que estão atuando, suas crenças, trajetórias, ideologias e, principalmente o papel que as escolas têm na formação identitária desses profissionais, pode contribuir significativamente em ações práticas de delineamento curricular, leituras e programas de ensino. Contribui também para minha prática no âmbito do projeto *Bilingual Cities*, atuando diretamente com escolas públicas e com a formação de professores para este contexto.

Para o campo de professores, este trabalho contribui para fornecer lentes e traçar um pouco da história sobre a formação de professores bi/multilíngues no país. É, portanto, mais uma perspectiva que se soma as outras delineadas no âmbito do Grupo de pesquisa Lidep.

Em termos de contribuição analítica, esse trabalho demonstrou como a pesquisa narrativa pode ser potencializada por meio de seu atrelamento à ATD para o levantamento de categorias e à teoria de avaliatividade como recurso teórico-analítico para se olhar para as representações avaliativas que forjam as identidades narradas.

É preciso considerar também as limitações desta pesquisa. A primeira é de ordem metodológica: como o instrumento de pesquisa não foi pensado especificamente para a pesquisa, a instrução “Quem sou eu no contexto bilíngue” pode ter direcionado os professores e as narrativas para questões específicas da profissionalização docente, como a formação e a trajetória. Contudo, assim como apontam Liu e Xu (2011), a identidade profissional dos professores é inextricável de suas identidades sociais. Contudo, reforço que pouco das interseccionalidades apareceram nas narrativas de professores bilíngues, muito provavelmente pela pouca discussão sobre questões referentes à justiça social na formação de professores em serviço que ministram aula em LI, pelo fato de que no Brasil, muito daqueles que dominam uma língua estrangeira estão provavelmente associadas à

elite e principalmente pela amplitude da pergunta e o direcionamento da instrução.

Finalizo este texto, apontando para uma agenda de pesquisa sobre a formação de professores em contextos bi/multilíngues, que, a meu ver, contribuiria para a nossa compreensão das identidades docentes. Para se somar a este trabalho, seria interessante acompanhar a trajetória de cursos de formação inicial que tem se proposto a pensar em currículos para este contexto, por exemplo, o curso de Letras-Inglês da UEL; acompanhar as práticas de extensão e estágios obrigatórios que serão delineadas nos cursos de licenciatura; acompanhar aulas de professores em serviço para criação de práticas de repertório neste contexto; investigar as experiências de coensino de professores que atuam juntos em sala de aula; investigar propostas cujo uso de narrativas sejam práticas intrínsecas a formação de professores.

Finalizo este texto advogando em prol da compreensão das histórias de vida como parte intrínseca da formação de professores, pois as pessoas moldam suas vidas diárias pelas histórias de quem elas e os outros são e como interpretam seu passado em termos dessas histórias (Conelly; Clandinin, 2006).

REFERÊNCIAS

ABREU, A.R.; NOBREGA, A.N.A. Olhares teóricos para a construção de identidades de professores e de alunos por um viés sistêmico-funcional. **Pesquisas em Discurso pedagógico**, n. 30084, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17771/PUCRio.PDPe.30084>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/30084/30084.PDF> . Acesso em: 2 mar. 2024.

ALMEIDA, F. A. S. D. P.; VIAN JR, O. Estudos em avaliatividade no Brasil: panorama 2005-2017. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 2, p. 273–295, 2018. DOI: 10.5216/sig.v30i2.49527. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/49527>. Acesso em: 2 mar. 2024.

Almeida e Vian Jr (2009)

(Almeida, 2010)

ALVES, U.; FINGER, I. Alfabetização bilíngue e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. *In*: EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue**: perspectivas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 39-60.

ARANTES, P. A. S. **Sentidos e significados na interação professor-aluno sobre a atividade de aprendizagem, no contexto de ensino de língua estrangeira em uma escola bilíngue**. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Árabes) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8159/tde-26082019-103805/pt-br.php>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BARTOLOMÉ, L. I. Beyond the methods fetish: Tward a humanizing pedagogy. **Harvard Educational Review**, [S.], v. 64, n. 2, p. 173-195, jul. 1994. DOI: [10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730](https://doi.org/10.17763/haer.64.2.58q5m5744t325730). Disponível em: <https://meridian.allenpress.com/her/article-abstract/64/2/173/31623/Beyond-the-Methods-Fetish-Toward-a-Humanizing?redirectedFrom=fulltext>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BARTOLOMÉ, L. I. Critical pedagogy and teacher education: Radicalizing prospective teachers. **Teacher Education Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 97-122, 2004. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/23478420>. Acesso em: 25 jan. 2023.

BARTOLOMÉ, L. I.; TRUEBA, E. T. Rhetoric of Fashionable Pedagogies: The Significance of Teacher Ideology. *In*: TRUEBA, E. T.; BARTOLOMÉ, L. I. **Immigrant voices**: In search of educational equity. United States of America: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. p. 277.

BAUMANN, Z. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BEIJAARD, D.; MEIJER, P. C.; VERLOOP, N. Reconsidering research on teachers' professional identity. **Teaching and Teacher Education**, [S.], v. 20, n.2, p.107-128, 2004. DOI: [10.1016/j.tate.2003.07.001](https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001). Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2004-12888-001>. Acesso em: 20 maio 2022.

BOHN, H. I. A formação do professor de línguas – a constituição de uma identidade profissional. *Investigações – Lingüística e Teoria Literária*, v. 17, n. 2, p.97-114, 2005.

BLOCK, D. The rise of identity in SLA research, post Firth and Wagner. **The Modern Language Journal**, [S.], v. 91, n.1, p. 863-876, nov. 2007. DOI: [10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x). Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2007.00674.x>. Acesso em: 22 mar. 2022.

BOLZAN, D. B. Desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores. **Revista Linguagem, Educação e Memória**, Campo Grande, v. 7, n. 7, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3498>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF: MEC, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 2/2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. Brasília-DF: MEC, 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN22020.pdf?query=2020. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2. ed. Tradução de Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CAMARGO, C. C. **Os multiletramentos e o contexto de educação bilíngue de línguas de prestígio: um estudo de caso**. 2021. 238 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/28741>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CAROLINO, T. A. **Dinâmicas desenvolvimentais do ser professor na educação infantil bilíngue**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/35568>. Acesso em: 25 jan. 2022.

CASTANHARO, M. P. **O cenário da formação de professores e os 315 saberes necessários para atuação no ensino bilíngue português-inglês**. 2020. 89 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) - Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP, 2020. Disponível em:

<https://www.uniara.com.br/arquivos/file/ppg/processos-ensino-gestao-inovacao/producao-intelectual/dissertacoes/2020/mayara-passos-castanharo.pdf>.

Acesso em: 25 jan. 2022.

CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of narrative inquiry**: Mapping a methodology. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLEMESHA, S. A. R. **Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite**: colaboração crítica, agência e desencapsulação. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22325>. Acesso em: 15 jan. 2022.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. **Research methods in education**. 5. ed. London: Routledge Falmer, 2000.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Narrative inquiry. *In*: GREEN, J.; CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Eds.). **Handbook of complementary methods in education research**. 3rd ed. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. p. 477–487.

CORREA, J.M.; MARTÍNEZ-ARBELAIZ, A.; GUTIERREZ, L. P. Between the real school and the ideal school: another step in building a teaching identity. **Educational Review**, [S.], v. 66, n. 4, p. 447-464, sept. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.800956>. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Between-the-real-school-and-the-ideal-school%3A-step-Correa-Mart%C3%ADnez-Arbelaiz/78143f4abd255820edfbec1940929445f8a9c8b8>. Acesso em: 20 maio 2022.

EGIDO, A. Ética emancipatória em pesquisas educacionais. **Anais do Educere**, p. 34168 – 34179, 2015. Disponível em: eventum.pucpr.br/files/170835234470716d44c43-a8be-44a8-a19b-625269a7d14c

EGIDO, A. **O eu e o outro**: uma breve história da ética em linguística aplicada. 2019. 347 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000224795>. Acesso em: 20 fev. 2022.

EGGINS, S. *An Introduction to Systemic Functional Linguistics* (2nd ed.). London Continuum, 2004.

EL KADRI, M. S. Como fica a formação de professores que vão atuar na Educação Bilíngue? Algumas reflexões. *In*: SOUZA NETO, M. J. **Educação Bilíngue no contexto brasileiro**: perguntas e respostas. V. 1. Campinas: Pontes Editores: 2023. p. 35-58.

EL KADRI, M. S. Criando inéditos-viáveis na educação bilíngue: proposta do material 'global kids' para a construção de uma educação bi/multilíngue crítica. *In*: EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue**: perspectivas e prática. Campinas: Pontes, 2022. p. 116-150.

EL KADRI, M. S. **English language teachers' changing identities in a teaching practicum**: PIBID and {Coteaching|Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning. 2014. 348 p. Doctoral dissertation (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000201281>. Acesso em: 20 ago. 2022.

EL KADRI, M. S. **Reflexões de uma linguista aplicada à área de Educação Bilíngue**: global kids-portfolio bilíngue. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. No prelo.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. C. B. **Global Kids** - Portfólio Bilíngue. Campinas, Pontes Editores, 2022.

EL KADRI, M.S., SAVIOLLI, V.C. B. Saberes De Professores Para Atuação Em Contextos Bi/Multilíngues: A Percepção De Professores Em Serviço. *Leia Escola*, v. 23, p. 155-174, 2023a.

EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V.C.B. Desenvolvimento profissional em uma formação continuada para professores de contextos bi/multilíngues. **Debates Em Educação**, v. 15, p. e14878, 2023b.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. “Tough guys have feelings too” e “Mae among the stars”: recriando identidades de gênero na educação infantil bi/multilíngue por meio de um material didático para a escola bilíngue pública. *In*: EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue**: perspectivas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 151-173.

EL KADRI, M. S.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOURA, S. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para a educação plurilíngue. *In*: SANTOS, A. R. J.; ARAÚJO, A. L.; TIROLI, L.G. **Ensino, currículo e formação docente**: vínculos, conexões e questões da atualidade. Londrina: Madrepérola, 2022. p. 575-593.

EL KADRI, M.S.; PASSONI, T. P.; MEGALE, A. **Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública**: reflexões e utopias para a equidade. No prelo.

EL KADRI, M.S; EL KADRI, A. **Implementação de Escolas bilíngues públicas**. No prelo.

ESPÍRITO SANTO, E. R. **A formação do professor para o ensino bilíngue**. 2019. 106 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie,

São Paulo, 2019. Disponível em: <https://dspace.mackenzie.br/handle/10899/25545>. Acesso em: 20 ago. 2022.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research**. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Tradução de I. Magalhães *et al.* Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, M.; SABOTA, B. Desafios da Formação de Professores para a Educação Infantil Bilíngue. **Revista X**, Dossiê Especial FICLLA, Curitiba, v. 14, n.5, p. 244-264, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v14i5.65814>. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/65814>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FÁVARO, F. M. **A educação Infantil Bilíngue (português/Inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso em 05 escolas da cidade**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/14055/1/Fernanda%20Meirelles%20Favaro.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, [S.], n. 116, p. 21-39, 2002. DOI: [10.1590/S0100-15742002000200002](https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvvq/?lang=pt#>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FURTADO, C. P. **Saberes para um ensino bilíngüe na educação infantil**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/1183>. Acesso em: 15 fev. 2022.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: a global perspective**. Oxford: Blackwell, 2009.

GEE, J. P. **An introduction to discourse analysis: theory and method**. London: Routledge, 2000.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, Itasca, v. 25, p. 99-125, 2001. Acesso em: 5 jan. 2014.

GOLOMBEK, P.; KLAGER, P. Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 17-32, mar. 2015. DOI: 10.5007/2175-8026.2015v68n1p17. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/FP68HLdsGtGvW4bwTk3CmLz/#>. Acesso em: 20 maio 2022.

GONÇALVES, F. P. **A problematização das atividades experimentais no desenvolvimento profissional e na docência dos formadores de professores de**

Química. 2009. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92977/271526.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 maio 2022.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 6.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALLIDAY, M. A. K. **Introduction to functional grammar**. 3 ed. London: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K. **Language as Social Semiotic The Social Interpretation of Language and Meaning**. London Edward Arnold, 1978.

HEBERLE, V. M. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **DELTA: Documentação E Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada**, 34(1), p. 1-32, 2018. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/38989>

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LABOV, W. Some Further Steps in Narrative Analysis. **Journal of Narrative and Life History**, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 395-415, 1997. Disponível em: <http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/sfs.html#fnB1>. Acesso em: 30 set. 2023.

LAMBACH, M. **Formação permanente de professores de química da EJA na perspectiva dialógico problematizadora freireana**. 2013. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/122825/324094.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2022.

LAVE, J. Teaching, as learning, in Practice Mind, Culture, and Activity. **Taylor & Francis Online**, London-UK, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996. DOI: 10.1207/s15327884mca0303_2. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327884mca0303_2. Acesso em: 20 jan. 2022.

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

LIBERALI, F. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. *In*: MEGALE, A. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. v. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 79-91. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesafiosPraticasEducacaoBilingue.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

LIBERALI, F. C.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (org.). **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes, 2022.

LIU, Y.; XU, Y. Inclusion or exclusion?: A narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. **Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies**, [S.l.], v. 27, n. 3, p. 589-597, Apr. 2011. DOI: [10.1016/j.tate.2010.10.013](https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.013). Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X10001885>. Acesso em: 20 maio 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELINO, M.; WEISSHEIMER, J. O que todo professor deveria saber sobre aprendizagem e desenvolvimento linguístico de crianças bilíngues. *In*: EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue**: perspectivas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 19-29.

MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. London and New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

MEGALE, A. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. V. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil. *In*: MEGALE, A. **Desafios e práticas na Educação Bilíngue**. V. 2. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. p. 13-26. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/DesafiosPraticasEducacaoBilingue.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2023.

MEGALE, A. Por uma educação bilíngue intercultural comprometida com a promoção de justiça social. *In*: EL KADRI, M.; SAVIOLLI, V. C. B.; MOLINARI, A. C. (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue**: perspectivas e práticas. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 61-78.

MEGALE, A.; EL KADRI, M.S. **Escola bilíngue: e agora? Transformando a educação de professores bilíngues**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023.

MIASCOVSKY, H. W. **A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngue**. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13977>. Acesso em: 28 maio 2022.

MICHELI, L. **Formação de professores para contextos de educação bilíngue**: uma reflexão a partir das crenças de alunos-professores do curso de Letras sobre o bilinguismo. 2020. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal

do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/68283>. Acesso em: 28 maio 2023.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades Fragmentadas: A Construção Discursiva De Raça, Gênero E Sexualidade Em Sala De Aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002, 232 p.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. *In*: GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (org.) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005. p. 85-114.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. OI: [10.1590/S1516-73132003000200004](https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/>. Acesso em: 28 maio 2023.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2011.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru-SP, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. DOI: [10.1590/S1516-73132006000100009](https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/wvLhSxkz3JRgv3mcXHBWSXB/?format=pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

NICHELE, A.; CABRAL, S. O Discurso Jornalístico E O Engajamento Entre As Vozes: Uma Relação De Negociação Linguística Entre Repórter E Entrevistado. **Percursos Linguísticos**, 1(2), 2011. Recuperado de <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/1699>

NICHELE, A. M. I.; CABRAL, S. O Gênero Reportagem e o Engajamento Jornalístico: Uma Análise Discursiva das Vozes Sob a Perspectiva Sistêmico-Funcional. 2007. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

OLIVEIRA, D.M. O sistema de avaliatividade: aspectos teóricos e práticos. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana-SE, v. 15, jan./jun., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/forumidentidades/article/view/3037>. Acesso em: 2 mar. 2024.

OLIVEIRA, R. M. L.; CAVALCANTI, D. A.; SILVA, S. D. M. Posicionamento e constituição de sentidos na escrita infantil à luz da teoria da avaliatividade. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 62-76, dez. 2015. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Posicionamento-e-constitui%C3%A7%C3%A3o-de-sentidos-na-%C3%A0-luz-Oliveira-Cavalcante/e9cd0b563c28445d228fecc2ebd6a513749c371d>. Acesso em: 02 mar. 2023.

OLIVEIRA, C.B.; SILVA-FORSBERG, M.C. O uso de narrativas nas pesquisas em formação docente em Educação em Ciências e Matemática **Revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 22, 2020. DOI:

[10.1590/21172020210102](https://www.scielo.br/j/epcc/a/MKStxfJgw8rXKPFJFBL6yPv/#). Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/epcc/a/MKStxfJgw8rXKPFJFBL6yPv/#>. Acesso em: 20 maio 2022.

OSCALIS, R. P.; CAVALCANTE, A. F. Formação do Professor de/em Língua Adicional na Educação Bilíngue Brasileira: expectativas de professores e coordenadores/gestores que atuam no segmento face às recém-aprovadas Diretrizes Nacionais Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue. **Revista Pluri Discente**, [S. l.], v. 1, n. 3, 2021. Disponível em:
<https://pluridiscente.cruzeirodosulvirtual.com.br/pluridiscente/article/view/97>. Acesso em: 6 nov. 2023.

PAIVA, V. L. M. O. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S. l.], v. 8, n. 2, 2008. DOI: [10.1590/S1984-63982008000200001](https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001).

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gPC5BsmLqFS7rdRWmSrDc3q/#>. Acesso em: 6 out. 2023.

PASSONI, T. P. **O programa Inglês Sem Fronteiras como política linguística: um estudo sobre as ideologias da Língua Inglesa no âmbito da internacionalização do ensino superior Brasileiro**. 2018. 278f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000218338>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PASSONI, T. P. Native-speakerism and English without Borders Program: investigating language ideologies through a language policy. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 40–59, 2017. DOI: 10.15448/2178-3640.2017.1.26842. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/26842>. Acesso em: 2 mar. 2024.

PETRINI JR., A.; MEDEIROS, B.S.F.; CAMARGO, C.C.; AMARAL, F.; MALTA, S.; BORGES, S.V.A. A formação docente para contextos bi/multilíngues. *In*: LIBERALI, F. C.; MEGALE, A.; VIEIRA, D. A. (org.). **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes, 2022. p.43-52.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática—ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.

PINNEGAR, S.; J. G. DAYNES. Locating narrative inquiry historically. *In*: CLANDININ, D. J. **Handbook of narrative inquiry**: mapping a methodology. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 2007. p. 232-263.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; EL KADRI, M. S.; RAMOS, S. M. Identidade do professor de língua inglesa: um levantamento eletrônico das pesquisas no Brasil. *In*: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENEZ, T. (org.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: Eduel, 2011. p. 47-82.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. *In*: REIS, S. (org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Eduel: Londrina, 2017. p. 227-250.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.

SALGADO, A. C. P.; MATOS, P. T.; CORREA, T. H.; ROCHA, W. I. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. *In*: IX EDUCERE, 2009. **Anais** do IX Congresso Nacional de Educação, Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2009. v. 1, p. 8042-8051. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/42d95ebc7a852c6d6ee64c48de72bda4.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SALINAS, D.; AYALA, M. EFL Student-Teachers' Identity Construction: A Case Study in Chile. **HOW**, Bogotá, Colombia, v. 25, n. 1, Jan-Jun. 2018. DOI: [10.19183/how.25.1.380](https://doi.org/10.19183/how.25.1.380). Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/how/v25n1/v25n1a02.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2022.

SAVIOLLI, V. C. B. **“Abrindo horizontes”**: os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue. 2022. 346 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/22-2022?download=522:2022-saviolli-vivian>. Acesso em: 2 dez. 2022.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 73-102.

SILVA, R. C. da. A pertinência da utilização do sistema de avaliação como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas. **Letras**, [S. l.], v. 25, n. 50, p. 359–382, 2015. DOI: 10.5902/2176148520216. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/20216>. Acesso em: 2 mar. 2024.

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

TELLES, R.; WELP, E. A educação bilíngue decolonial sob as lentes da pedagogia translingue. Apresentação oral, 2002.

UNESCO. Ciência aberta no Brasil. 25 de Janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/fieldoffice/brasilia/expertise/open-science-brazil>. Acesso em: 2 dez. 2022.

VAN LEEUWEN, T. The representation of social actors. *In*: CALDAS-COULTHARD, C. R.; COULTHARD, M. (Ed.). **Texts and practices: readings in critical discourse analysis**, London, 1996. p. 32-70.

VARGHESE, M.; MORGAN, B.; JOHNSTON, B.; JOHNSON, K. A. Theorizing Language Teacher Identity: Three Perspectives and Beyond. **Journal of Language, Identity & Education**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 21-44, 2005. DOI: 10.1207/s15327701jlle0401_2. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327701jlle0401_2. Acesso em: 2 dez. 2022.

VIAN JR., O. O sistema de avaliabilidade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **DELTA**, volume 25, no. 1, p. 99-129., 2009.

VIAN JR. O. Atitude: afeto, julgamento e apreciação. *In*: VIAN JR. O.; SOUZA, A. A.; ALMEIDA, F. A. S. D. P. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliabilidade**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR., O.; SOUZA, A.A.; ALMEIDA, F.S.D.P. (Orgs.) A linguagem da avaliação em língua portuguesa – Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliabilidade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIAN JR. O. - Avaliabilidade, engajamento e valoração. **DELTA 28 (1)**, 2012, pg. 105 – 128, 2012. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502012000100006>

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/14087>. Acesso em: 2 dez. 2022.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma discussão teórica e conceitual. *In*: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-72.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. **Revista Linguagem e(m) Discurso**, [S.l.], 4, n. Especial, p.159-176, 2004. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Valora%C3%A7%C3%A3o-%E2%80%93-a-linguagem-da-avalia%C3%A7%C3%A3o-e-da-White/abf1a04d7c4538401e82d6167bd1cadf1db82c8f>. Acesso em: 05 mar. 2023.

YUAN, R.; LEE, I. "I need to be strong and competent": A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, [S.l.], v.22, n.7, p. 819-841, 2016. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540602.2016.1185819>. Acesso em: 2 dez. 2022.

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro(a) Professor(a) e Graduando(a)s,

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa "Formando Professores para Atuar na Educação Bilingue", vinculada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da professora Dra. Michele Salles El Kadri. O objetivo principal deste estudo é compreender quais os conhecimentos necessários para a formação de professores em contextos bilíngues, mapeando os saberes essenciais para a formação do professor bilíngue, propor curso de extensão para formação em educação bilíngue e investigar as affordances do curso proposto, com a finalidade de apresentar currículo para futuras disciplinas e cursos relacionados à formação para a educação bilíngue.

Sua participação será importante para a geração de dados, pois você integra o grupo de participantes no qual pretendo situar a pesquisa (professor atuante em educação bilíngue), e ocorrerá das seguintes formas: pela geração de dados via respostas a 2 questionários eletrônicos efetuados via Google Forms (a serem realizados durante encontros síncronos no curso de extensão Formação em Educação Bilingue) - 1) Questionário prévio à formação; 2) Questionário pós formação.

Os resultados dessa pesquisa serão expostos na dissertação do mestrado que, uma vez aprovado, será disponibilizado em arquivo público, em meio digital (no banco de teses e dissertações do programa) e impresso (biblioteca da instituição) e poderão ser divulgados, integral ou parcialmente, em forma de publicação ou exposição oral nos meios científicos. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto.

Como convidado(a), sua participação é voluntária e seu anonimato será garantido. Por estar ciente de que toda e qualquer pesquisa possa gerar desconforto ou riscos, inclusive psicológicos, aos participantes, comprometo-me, enquanto pesquisador, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta qualquer dúvida e/ou manifestações de sua parte. Para evitar desconforto e/ou constrangimento ao responder o questionário, nenhuma questão será obrigatória, possibilitando ao participante não responder aquela questão se assim desejar. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões. Esta pesquisa lhe reserva o direito de recusar-se a tomar parte em quaisquer etapas do processo, ou mesmo retirar seu consentimento a qualquer momento da realização deste estudo. Caso haja conflitos ou riscos, me comprometo a tomar medidas cabíveis à situação como, por exemplo, acolhê-lo em suas necessidades.

Como benefícios, salientamos que sua participação contribuirá com a literatura acerca dessa temática e servirá como fomento para cursos de formação de professores. Saliento que, ao participante, não haverá remuneração, nem custos de qualquer natureza. Os dados gerados por interesse desta pesquisa ficarão arquivados digitalmente, em posse do pesquisador, podendo a qualquer momento requisitar seu compartilhamento.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos (CEPESH) da UEL/Plataforma Brasil, mediante parecer número 42936721.0.0000.5231.