



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

VIVIAN CAMPAGNOLLI BERGANTINI SAVIOLLI

**"ABRINDO HORIZONTES":**  
OS SABERES DOCENTES E AS AFFORDANCES DE UMA  
PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA  
EDUCAÇÃO BILÍNGUE



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL de LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina  
2022

VIVIAN CAMPAGNOLLI BERGANTINI SAVIOLLI

**"ABRINDO HORIZONTES":**  
OS SABERES DOCENTES E AS AFFORDANCES DE UMA  
PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA  
EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michele Salles El Kadri  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Dantas

Londrina  
2022

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

S267V" Saviolli, Vivian Campagnolli Bergantini .  
Abrindo horizontes: Os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue / Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli. - Londrina, 2022.  
347 f. : il.

Orientador: Michele Salles El Kadri.  
Coorientador: Maria Dantas-Whitney.  
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Bilíngue - Tese. 2. Formação de professores - Tese. 3. Affordances - Tese. 4. Saberes Docentes - Tese. I. Salles El Kadri, Michele . II. Dantas-Whitney, Maria. III. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

CDU 37

VIVIAN CAMPAGNOLLI BERGANTINI SAVIOLLI

**"ABRINDO HORIZONTES":**  
OS SABERES DOCENTES E AS AFFORDANCES DE UMA  
PROPOSTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO  
BILÍNGUE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michele Salles El Kadri  
Co-orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Dantas

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michele Salles El Kadri  
(Universidade Estadual de Londrina – UEL)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Diene Eire de Mello  
(Universidade Estadual de Londrina – UEL)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Antonieta Megale  
(Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP)

Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

Ao meu querido Alfredo por ter me apoiado incondicionalmente e me incentivado a buscar **novos horizontes**. Sem o seu suporte e incentivo, eu não poderia ter feito as escolhas que fiz... que, aliás, fizemos juntos enquanto família.

Aos meus queridos filhos Henrique e Livia. Que a minha dedicação e comprometimento para com nossa família e meu trabalho sempre ecoe como bons exemplos em vossos corações.

Aos meus pais por me acompanharem, orientarem e vibrarem em cada uma das etapas vividas nesses 39 anos de vida.

À minha irmã pela companhia diária, mesmo que à distância, se encontra sempre presente em pensamento e sentimento.

## AGRADECIMENTOS

Relaciono minha trajetória nesses últimos dois anos de mestrado com o antigo provérbio africano “Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo”. Um trabalho como este não se faz com o esforço de uma pessoa apenas, mas com a colaboração e suporte de muitos. E fui agraciada por contar com pessoas maravilhosas nessa jornada.

À Deus, pelo dom da vida.

À professora Michele Salles El Kadri por ser tantas representações em minha vida: orientadora deste estudo, parceira de tantas outras iniciativas de trabalho, companheira de muitos “comes e bebes”, parceira de beach tennis, companheira de viagem, organizadora de festa express, colega de academia, mãe de amiguinho da minha filha, confidente, psicóloga... e amiga, uma verdadeira amiga! Aqui, faço um “recorte” da Michele orientadora. Além da sua competência profissional, admiro e agradeço imensamente a sua generosidade em compartilhar seus conhecimentos, a sua paciência em me ensinar coisas tão básicas da área que para mim eram desconhecidas, a humildade em também se colocar como aprendiz nesta jornada e, principalmente, caminhar ao meu lado nesse processo de ressignificação, descoberta e inestimável crescimento. Você é agente de mudança em minha vida!

À professora Maria Dantas-Whitney por aceitar o convite de colaborar conosco (Michele e eu) na criação do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” e participar como professora palestrante, além de contribuir, com seu olhar experiente, para o desenvolvimento desta pesquisa como minha co-orientadora.

À professora Antonieta Megale, minha maior referência em educação bi/multilíngue, por participar como professora da formação, por nos acolher em seu grupo de pesquisa e contribuir significamente para meu aprendizado na área, por aceitar o convite para participar na qualificação e defesa deste trabalho e por iniciativas outras que temos nos aventurado em construir colaborativamente.

À professora Diene de Eire Mello por tão prontamente se dispor para participar da qualificação e defesa desta pesquisa. Suas contribuições foram sempre relevantes e de extrema importância para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores palestrantes por acreditarem neste projeto de formação de professores para a educação bi/multilíngue e enriquecer nossas noites de curso com tanto conhecimento. Foi e tem sido um privilégio trabalhar com pessoas tão

comprometidas em contribuir com a educação de nosso país.

Aos participantes de pesquisa por acreditarem na proposta de formação e me permitirem aprender com eles no decorrer do curso.

Aos estimados professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UEL e aos queridos colegas de grupo de pesquisa LIDEP.

Ao meu marido, Alfredo, por ser um exemplo de dedicação, trabalho e sucesso. Você não poupa esforços para que eu, Henrique e Lívia tenhamos uma vida nada mais, nada menos que maravilhosa! Tem sido um privilégio compartilhar minha vida com você e pretendo assim continuar infinitamente...

Aos meus filhos, Henrique e Lívia. Vocês me fazem ressignificar todos os dias a palavra **amor**.

Aos meus pais, Ivone e José Luiz. Infelizmente não há palavras suficiente no dicionário que representem a minha gratidão. Agradeço por desde o princípio terem escolhido como prioridade o investimento em minha educação... tenham a certeza de que, agora como mãe, sou ainda mais consciente e grata por suas sábias escolhas. O incentivo e apoio de vocês me impulsionam para alçar vôos cada vez mais altos. À minha mãe por também me auxiliar com as idas e vindas com os netinhos... esse suporte foi essencial para que eu pudesse realizar este trabalho.

Aos meus sogros, Sandra e Marco, por apoiarem minhas escolhas e principalmente por se colocarem à disposição para me auxiliar com os muitos compromissos dos netinhos... toda vez que, carinhosamente, os levaram e buscaram na escola, natação, kumon e ao dentista, me permitiram dedicar mais tempo a este estudo.

À Letícia por compreender a importância do meu trabalho e não medir esforços para me ajudar com aquilo que mais me é precioso: Henrique e Lívia! Seu carinho para com eles é inestimável e meu coração fica em paz quando estão sob seus cuidados.

Aos meus queridos amigos que sempre encontraram uma palavra de suporte e carinho nesta caminhada.

À escola St. James', em especial Márcia e Marli, por me possibilitar construir uma carreira em educação bi/multilíngue na qual tenho muito orgulho. Todo o meu conhecimento na área começou com um voto de confiança há 17 anos. Quando iniciamos nossa história juntos, eu era uma menina e após tantas experiências enquanto teacher e coordenadora, me tornei uma mulher madura, uma profissional



competente e um ser humano sensível e resiliente.

À minha eterna e comprometida equipe da Educação Infantil da St. James', profissionais que admiro, respeito e sinto saudades todos os dias. Obrigada por me permitirem construir muito conhecimento colaborativamente e, especialmente, criar vínculos afetivos que ultrapassam o espaço e o tempo. You are the best!

*“...não há saber mais ou menos; há saberes diferentes.”  
Freire (1987, p. 49)*

## RESUMO

SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini. “**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.

A formação de professores para a educação bi/multilíngue, em sua grande maioria, ainda tem ficado a cargo de iniciativas individuais ou de formações continuadas nas próprias escolas bilíngues (FÁVARO, 2009; CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022). Geralmente, o quadro de professores destas instituições é composto por graduados em Letras, Pedagogia ou demais licenciaturas, no entanto, nenhuma dessas formações iniciais contemplam as especificidades da educação bi/multilíngue (FARIA; SABOTA, 2019; CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022). Assim, este trabalho tem como foco a formação de professores para a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio, modalidade marcada pelo ensino de conteúdos curriculares em duas línguas de prestígio: a de nascimento dos estudantes e uma outra adicional (MEGALE, 2019). Tem como objetivo geral compreender quais os saberes necessários para a formação de professores em contextos bi/multilíngues. Mais especificamente, objetivou propor um experimento formativo: curso de extensão de formação continuada em educação bi/multilíngue; mapear os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue pela perspectiva dos participantes; investigar as *affordances* do experimento formativo proposto. A pesquisa está embasada teoricamente pela perspectiva de saberes docentes proposta por Tardif (2012) e pela concepção de educação bi/multilíngue por um viés heteroglóssico (GARCÍA, 2009). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com enfoque sócio-histórico, de caráter interpretativista em que os dados foram coletados por meio de questionários direcionados aos professores participantes do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, que contou com encontros síncronos via Zoom e atividades assíncronas no Google Sala de Aula, de fevereiro a agosto de 2021. A análise se deu pelo referencial de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e *affordances* (VAN LIER, 2000). Os resultados apontam que muitos dos conhecimentos da área se encaixam nas categorias de saberes docentes propostas por Tardif (2012), com elementos característicos da educação bi/multilíngue. Em relação às *affordances* percebidas da formação, os resultados apontaram para três macro categorias: *affordances* percebidas acerca da aprendizagem, *affordances* percebidas acerca da

interação e colaboração e *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional. Os propiciamentos relacionados à aprendizagem foram organizados nas subcategorias “aprender sobre”: o que é educação bi/multilíngue/bilinguismo/sujeito bilíngue; como a educação bi/multilíngue acontece na prática; o professor bilíngue; os aspectos teórico-práticos de forma integrada; os aspectos teóricos; translíngua, valorização da língua e cultura de nascimento dos alunos, decolonialidade e interculturalidade; os documentos oficiais; currículo bilíngue; biliteracia; as contribuições da neurociência, aquisição e aprendizagem de uma língua adicional e *code-switching*; a linguagem acadêmica/disciplinar; metodologias, abordagens, técnicas e afins; planejamento; material didático. Já a categoria *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional compreendeu os propiciamentos: dar continuidade nos estudos; colocar em prática; certificar; qualificar-se; construir uma base teoricamente informada; refletir; tornar-se consciente; tornar-se crítico; transformar a ação pedagógica; transformar o local de trabalho; mudar percepções e crenças; forjar novas identidades; impactar a carreira profissional; expandir. Ao identificar tais *affordances*, podemos constatar a importância da formação profissional específica para a área, mesmo que ainda de forma continuada, para a abertura de novos horizontes em que professores da educação bi/multilíngue possam (re)construir seus saberes e forjar novas identidades.

**Palavras-chave:** educação bi/multilíngue; saberes docentes; formação de professores; *affordances*.

## ABSTRACT

SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini. “**Abrindo horizontes**”: os saberes docentes e as affordances de uma proposta de formação de professores para educação bilíngue. 2022. 346f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

The vast majority of teacher education for bi/multilingual context has been led by either individual initiatives or continuing teacher education in bilingual schools themselves (FÁVARO, 2009; CASTAHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022). The education of bilingual teachers in Brazil ranges from Pedagogy, Language Arts Teacher Education or general teacher education programs, however, none of them contemplate the specifics of bi/multilingual education (FARIA; SABOTA, 2019; CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022). Thus, our focus on this lies on in-service teacher education for bi/multilingual education of prestigious languages, a modality in which content is taught through two prestigious languages (MEGALE, 2019). It aims not only at understanding what knowledge is necessary for teacher education in bi/multilingual contexts but also at proposing a formative experiment: an extension course in bi/multilingual education; mapping teaching knowledge in bi/multilingual education contexts from the participants' perspective and investigating the affordances of the course proposed. It is theoretically based on the perspective of teaching knowledge proposed by Tardif (2012) and on the concept of bi/multilingual education from a heteroglossic perspective (GARCÍA, 2009). It is an interpretative-qualitative research with a socio-historical focus, in which data were gathered through questionnaires applied to the participants of a professional development course. The analysis was carried out by the content analysis framework (BARDIN, 2009) and the affordances perspective (VAN LIER, 2000). The results demonstrate that much of the knowledge in the area fits into the categories of teaching knowledge proposed by Tardif (2012), except from specific elements of bi/multilingual education that we call bilingual knowledge. Regarding the perceived affordances of the course, the results pointed out to three main categories: perceived affordances about learning, interaction and collaboration, and about professional development. The affordances related to learning were organized in the subcategories “to learn about”: what is bi/multilingual education/bilingualism/bilingual subject; how bi/multilingual education happens in practice; the bilingual teacher; the theoretical-practical aspects in an integrated way; the theoretical aspects; translanguage, appreciation of the native

language and culture, decoloniality and interculturality; official documents; bilingual curriculum; biliteracy; the contributions of neuroscience, acquisition and learning of an additional language and code-switching; disciplinary language; methodologies, approaches and techniques; planning; bilingual materials. The perceived affordances category about professional development, on the other hand, includes: to continue studies; to put into practice; to certify; to qualify; to build a theoretically informed base; to reflect; to become aware; to become critical; to transform the pedagogical action; to transform the workplace; to change perceptions and beliefs; to forge new identities; to impact the professional career; to expand. By identifying such affordances, we can see the importance of specific professional teaching programs for the area for opening new horizons in which bi/multilingual education teachers can (re)build their knowledge and forge new identities.

**Keywords:** bi/multilingual education; teaching knowledge; teacher education; affordances.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Resumo da pesquisa .....	27
<b>Quadro 2</b> – Formas fracas e fortes de educação para o bilinguismo .....	40
<b>Quadro 3</b> – Modelos de Educação Bilíngue por perspectivas monoglóssicas e heteroglóssicas .....	42
<b>Quadro 4</b> – As classificações de escolas de acordo com o Parecer 2/2020 .....	54
<b>Quadro 5</b> – Síntese correlativa dos saberes docentes dos principais autores .....	56
<b>Quadro 6</b> – Os saberes docentes para Tardif.....	57
<b>Quadro 7</b> – Mapeamento BDTD - 11/04/2022 .....	66
<b>Quadro 8</b> – Artigos sobre Formação de Professores para Educação Bilíngue .....	72
<b>Quadro 9</b> – Nomes dos participantes .....	85
<b>Quadro 10</b> – Pergunta de pesquisa, instrumento de coleta de dados e procedimento de análise .....	95
<b>Quadro 11</b> – A organização do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” .....	114
<b>Quadro 12</b> – Síntese das <i>affordances</i> desejadas do experimento formativo .....	132
<b>Quadro 13</b> – Síntese das <i>affordances</i> percebidas e limitações.....	288

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Localidades dos Participantes nos Estados Brasileiros .....	79
<b>Gráfico 2</b> – Tempo de atuação em educação bi/multilíngue .....	80
<b>Gráfico 3</b> – A área de atuação dos participantes.....	82
<b>Gráfico 4</b> – A graduação dos participantes .....	82
<b>Gráfico 5</b> – Disciplinas na área de Educação Bi/Multilíngue cursadas pelos participantes .....	83
<b>Gráfico 6</b> – Conhecimentos necessários para atuar na educação bi/multilíngue - Questionário Prévio.....	163
<b>Gráfico 7</b> – Lacunas de conhecimentos dos professores para atuar na educação bi/multilíngue - Questionário Prévio .....	181



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	– Questionário inicial disponibilizado no <i>Google Classe</i> .....	90
<b>Figura 2</b>	– <i>Affordance</i> na sua relação com a percepção, ação e interpretação .....	93
<b>Figura 3</b>	– Grupo focal com participantes sobre análise da dissertação .....	96
<b>Figura 4</b>	– O experimento formativo: curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” .....	113
<b>Figura 5</b>	– A aba “Mural” da Sala de Aula do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” .....	116
<b>Figura 6</b>	– A aba “Atividades” da Sala de Aula do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” .....	117
<b>Figura 7</b>	– A aba “Pessoas” da Sala de Aula do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” .....	118
<b>Figura 8</b>	– A aba “Notas” da Sala de Aula do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” .....	119
<b>Figura 9</b>	– Página do Folheto Digital do curso de extensão “Formação em educação Bi/Multilíngue” .....	121
<b>Figura 10</b>	– Encontro síncrono “Bilinguismo e Multilinguismo” com Maria Dantas-Whitney no dia 4 de março de 2021 .....	123
<b>Figura 11</b>	– Encontro síncrono “Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil” com Antonieta Megale no dia 25 de março de 2021 .....	123
<b>Figura 12</b>	– Encontro síncrono “Práticas de Produção Oral na educação bi/multilíngue” com Janaína Weissheimer no dia 5 de agosto de 2021 .....	124
<b>Figura 13</b>	– <i>Pre-class Assignment</i> para o dia 25 de março .....	125
<b>Figura 14</b>	– <i>Jamboard</i> : desafios enfrentados em contexto bilíngue .....	126
<b>Figura 15</b>	– <i>Pre-class Assignment</i> para o dia 29 de abril .....	126
<b>Figura 16</b>	– <i>FlipGrid</i> : estudo da imagem acerca da Literacia .....	127
<b>Figura 17</b>	– <i>Post-class Assignment</i> do dia 25 de fevereiro .....	128
<b>Figura 18</b>	– <i>Post-class Assignment</i> do dia 24 de junho .....	129
<b>Figura 19</b>	– <i>Padlet</i> : temas do mini-projeto .....	129
<b>Figura 20</b>	– Trocas de mensagens no grupo de WhatsApp da turma .....	130

<b>Figura 21</b> – Certificado do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” .....	131
<b>Figura 22</b> – Síntese dos conhecimentos que compõem os saberes docentes para a educação bi/multilíngue na percepção dos professores .....	182
<b>Figura 23</b> – Síntese das lacunas de conhecimentos que compõem os saberes docentes para a educação bi/multilíngue na percepção dos participantes .....	183
<b>Figura 24</b> – <i>Affordance</i> nesta pesquisa.....	185
<b>Figura 25</b> – Conversas dos Participantes durante a aula de linguagem acadêmica.....	
<b>Figura 26</b> – Síntese das <i>affordances</i> e limitações do experimento formativo .....	296
<b>Figura 27</b> – Visita à escola Emilie de Villeneuve.....	302
<b>Figura 28</b> – Encontro com ex-aluna na feira Bett Educar.....	302
<b>Figura 29</b> – Encontros com alguns dos professores palestrantes do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” .....	304
<b>Figura 30</b> – Notícia sobre a implementação da escola bilíngue pública em Ibiporã .....	305
<b>Figura 31</b> – Aula Inaugural da formação dos professores da rede pública de Ibiporã .....	305
<b>Figura 32</b> – O material didático Global Kids - Portfólio Bilíngue e suas autoras .....	305

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>30</b>
2.1	BILINGUISMO.....	30
2.2	EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE.....	37
2.3	EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL .....	44
2.3.1	Educação Bi/Multilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil.....	46
2.4	SABERES DOCENTES.....	55
2.5	SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE .....	61
2.6	AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/SABERES DOCENTES PARA O CONTEXTO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL .....	66
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA</b> .....	<b>75</b>
3.1	NATUREZA DA PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA COM ENFOQUE SÓCIO- HISTÓRICO DE CARÁTER INTERPRETATIVISTA.....	75
3.2	CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS - O EXPERIMENTO FORMATIVO.....	78
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	79
3.4	INSTRUMENTO DE COLETA .....	89
3.5	ANÁLISE DE DADOS.....	90
3.6	QUESTÕES ÉTICAS.....	95
<b>4</b>	<b>O EXPERIMENTO FORMATIVO PROPOSTO: O CURSO DE EXTENSÃO “FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE”</b> .....	<b>97</b>
4.1	O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO EXPERIMENTO FORMATIVO.....	97
4.1.1	<i>Affordances</i> DO MÓDULO “A EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL” .....	103
4.1.2	<i>Affordances</i> DO MÓDULO “Bilinguismo E Educação Bi/Multilíngue: Conceitos E Princípios” .....	104
4.1.3	<i>Affordances</i> DO MÓDULO “As Contribuições da Neurociência” .....	106
4.1.4	<i>Affordances</i> DO MÓDULO “Metodologias e Abordagens” .....	107
4.1.5	<i>Affordances</i> DO MÓDULO “Currículo e Planejamento” .....	108
4.1.6	<i>Affordances</i> DO MÓDULO “Literacia, Biliteracia e <i>Disciplinary Language</i> ”.....	109

4.1.7	<i>Affordances</i> do Módulo “Decolonialidade e Interculturalidade” .....	110
4.1.8	<i>Affordances</i> do Módulo “Práticas da Educação Bi/Multilíngue” .....	112
4.2	O EXPERIMENTO FORMATIVO PROPOSTO VIA ZOOM E GOOGLE SALA DE AULA .....	114
4.3	A IMPLEMENTAÇÃO DO EXPERIMENTO FORMATIVO .....	120
4.4	RESUMO DA SEÇÃO .....	131
<b>5</b>	<b>SABERES DO PROFESSOR</b> .....	<b>135</b>
5.1	OS SABERES E CONHECIMENTOS PELA VISÃO DOS PROFESSORES .....	135
5.1.1	Domínio E Conhecimentos Da Língua Adicional .....	136
5.1.2	Domínio E Conhecimentos Da Língua De Nascimento .....	138
5.1.3	Conhecimentos Teóricos .....	140
5.1.4	Conhecimentos Práticos .....	141
5.1.5	Conhecimentos da Graduação .....	143
5.1.6	Conhecimentos Sobre O Desenvolvimento Dos Alunos .....	145
5.1.7	Conhecimentos Dos Conteúdos Curriculares Das Disciplinas.....	147
5.1.8	Conhecimentos Sobre A Legislação E Documentos Oficiais.....	148
5.1.9	Conhecimento Sobre Culturas.....	150
5.1.10	Conhecimentos Que Demonstram Influência Do Parecer 2/2020 .....	152
5.1.11	Conhecimentos De Áreas Educacionais Associadas À Inovação.....	153
5.1.12	Experiências De Atuação Em Sala De Aula .....	155
5.1.13	Personalidades E Atitudes.....	156
5.1.14	Conhecimentos Específicos Da Educação Bi/Multilíngue.....	158
5.1.15	Conhecimentos Do Construtivismo.....	159
5.1.16	Conhecimentos Da Neurolinguística.....	160
5.1.17	Conhecimentos Sobre Manejo De Sala .....	160
5.1.18	Conhecimentos Sobre Avaliação .....	161
5.1.19	Conhecimentos Da Neurociência .....	161
5.2	AS LACUNAS DOS CONHECIMENTOS E SABERES DOCENTES PELA VISÃO DOS PROFESSORES .....	164
5.2.1	Conhecimentos Práticos .....	165
5.2.2	Conhecimentos Teóricos .....	166
5.2.3	Conhecimentos Do Desenvolvimento Dos Alunos.....	167
5.2.4	Conhecimentos Sobre O Ensino Da Língua Adicional.....	168

5.2.5	Conhecimentos Da Língua Adicional .....	170
5.2.6	Conhecimentos Dos Conteúdos Curriculares Das Disciplinas.....	171
5.2.7	Conhecimentos Sobre Inclusão E Dificuldades De Aprendizagem.....	172
5.2.8	Conhecimentos Sobre Alfabetização E Letramento Nas Duas Línguas .....	174
5.2.9	Conhecimentos Sobre Currículo .....	175
5.2.10	Conhecimentos Que Não Foram Contemplados na Formação Profissional .....	176
5.2.11	Conhecimentos Sobre Como Lidar Com as Dúvidas Dos Pais .....	177
5.2.12	Ressignificação Sobre a Forma de Ensinar .....	177
5.2.13	Ressignificação Sobre a Forma de Trabalhar Com Outros Professores.....	177
5.2.14	Conhecimentos Sobre Como Limitar o Uso da Língua de Nascimento .....	177
5.2.15	Conhecimento Sobre Como Tratar de Outros Discursos e Narrativas...	177
5.2.16	Conhecimento de Inserção de Alunos Novos no Contexto.....	177
5.2.17	Conhecimentos Sobre Gerenciamento de Sala .....	179
5.2.18	Conhecimento Sobre Tecnologia .....	180
5.3	RESUMO DA SEÇÃO .....	182
<b>6</b>	<b>AS AFFORDANCES DO CURSO “FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE” .....</b>	<b>185</b>
6.1	AFFORDANCES PERCEBIDAS ACERCA DA APRENDIZAGEM .....	186
6.1.1	Aprender (No Sentido Mais Abrangente) .....	187
6.1.2	Aprender O Que É Educação Bi/Multilíngue/Bilinguismo/Sujeito Bilíngue.....	191
6.1.3	Aprender Como A Educação Bi/Multilíngue Acontece Na Prática .....	196
6.1.4	Aprender Sobre o Professor Bilíngue .....	198
6.1.5	Aprender Os Aspectos Teórico-Práticos (Práxis) Integrados.....	200
6.1.6	Aprender Os Aspectos Teóricos .....	203
6.1.7	Aprender Sobre Translinguagem, Valorização Da Língua E Cultura De Nascimento Dos Alunos, Decolonialidade E Interculturalidade .....	206
6.1.8	Aprender Sobre Os Documentos Oficiais .....	211
6.1.9	Aprender Sobre Currículo Bilíngue .....	213

6.1.10	Aprender Sobre Bilinguagem .....	215
6.1.11	Aprender Sobre As Contribuições Da Neurociência, Aquisição E Aprendizagem De Uma Língua Adicional E Code-Switching .....	217
6.1.12	Aprender Sobre A Linguagem Acadêmica/Disciplinar .....	220
6.1.13	Aprender Metodologias, Abordagens, Técnicas E Afins .....	222
6.1.14	Aprender Sobre Planejamento .....	229
6.1.15	Aprender Sobre Material Didático .....	231
6.2	AFFORDANCES PERCEBIDAS ACERCA DA INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO .....	232
6.3	AFFORDANCES PERCEBIDAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....	236
6.3.1	Dar Continuidade Nos Estudos .....	237
6.3.2	Colocar Em Prática .....	239
6.3.3	Certificar .....	241
6.3.4	Qualificar-se .....	243
6.3.5	Construir Uma Base Teoricamente Informada .....	246
6.3.6	Refletir .....	249
6.3.7	Tornar-se Consciente .....	250
6.3.8	Tornar-se Crítico .....	253
6.3.9	Transformar a Ação Pedagógica .....	254
6.3.10	Transformar o Local de Trabalho .....	258
6.3.11	Mudar Percepções e Crenças .....	260
6.3.12	Forjar Novas Identidades .....	265
6.3.13	Impactar a Carreira Profissional .....	269
6.3.14	Expandir .....	271
6.4	LIMITAÇÕES NA FORMAÇÃO .....	276
6.4.1	Interação .....	277
6.4.2	Conteúdos e Temáticas .....	278
6.4.3	Conhecimentos Práticos .....	280
6.4.4	Atividades Assíncronas e Materiais Extras .....	282
6.4.5	Estrutura Do Curso (Horário, Duração, Número De Participantes) .....	284
6.4.6	Aulas em Língua Inglesa .....	285
6.4.7	Organização .....	285
6.4.8	Qualidade dos Encontros Síncronos .....	286

6.4.9	Discurso.....	287
6.5	RESUMO DA SEÇÃO .....	287
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	290
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	309
	<b>APÊNDICES</b> .....	326
	<b>APÊNDICE A</b> – QUESTIONÁRIO PRÉVIO À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE .....	327
	<b>APÊNDICE B</b> – QUESTIONÁRIO PÓS À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE .....	332

## 1 INTRODUÇÃO

“[...] bilingual education is the **only way** to educate children in the twenty-first century.”(GARCÍA, 2009, p. 5).

A educação bi/multilíngue<sup>1</sup> é um termo guarda-chuva (GARCÍA, 2009) que abrange alguns contextos de educação para grupos minoritários - comunidade surda, imigrantes, indígena e de regiões de fronteira - ou majoritários, que elencam uma língua de prestígio, além da língua de nascença, para a instrução dos conteúdos curriculares (MEGALE, 2019), o que aqui nomeamos de educação bi/multilíngue de línguas de prestígio<sup>2</sup>.

No Brasil, a educação bi/multilíngue para comunidade surda e indígena é contemplada pela legislação educacional; a de regiões de fronteira é estabelecida através de acordos entre países vizinhos, como o Programa Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira do Mercosul; já a de imigrantes, em especial os refugiados, garante apenas a autorização de matrículas através de medidas provisórias para que essas crianças, de países como Venezuela, Haiti e Cuba, sejam acolhidas no sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2020).

Já a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio, contava apenas com algumas resoluções estaduais para a oferta de educação bi/multilíngue: Rio de Janeiro Deliberação CEE nº 341 de 2013 e CEE nº 372 de 2019 (RIO DE JANEIRO, 2019), Santa Catarina Resolução CEE/SC nº087 de 2016 (SANTA CATARINA, 2016), São Paulo Deliberação CEE-190 de 2020 (SÃO PAULO, 2020) e Maranhão Resolução CEE/MA nº 84 de 2020 (MARANHÃO, 2020). E em 2020, foi aprovada a normativa federal pelo Conselho Nacional de Educação, o Parecer 2/2020, que institui as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue<sup>3</sup>. O documento visa regulamentar este setor educacional, estipulando as características, carga horária, formação de professores, organização curricular e avaliação para a educação bi/multilíngue no país. No entanto, até o presente estudo, o Parecer ainda

---

<sup>1</sup> Usaremos o termo “educação bi/multilíngue” no decorrer do trabalho, exceto quando referenciarmos autores que se utilizam outras nomenclaturas.

<sup>2</sup> A escolha da nomenclatura se dá pelo fato de caracterizarmos as línguas de instrução como de prestígio: a língua adicional pelo status na sociedade (principalmente a Língua Inglesa) e a língua de nascimento ensinada nas escolas, que também assume um caráter de prestígio. Desta forma, quando nos referimos a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio, nos referimos às iniciativas privadas e públicas que utilizam duas línguas de prestígio como meio de instrução dos conteúdos curriculares.

<sup>3</sup> Ver: Brasil (2020).



aguarda homologação do Ministério da Educação.

Apesar de reconhecermos e valorizarmos todos os contextos de educação bi/multilíngue e acreditarmos na importância de investimento em pesquisas em cada uma delas, o presente trabalho objetiva-se aprofundar na educação bi/multilíngue de línguas de prestígio, pelo fato deste contexto ter sido meu contexto de desenvolvimento profissional e foco de estudo. Tendo o conhecimento das diversas vertentes de educação bi/multilíngue, adotamos uma perspectiva heteroglossa, concepção de língua que reconhece as práticas linguísticas fluidas e semióticas de sujeitos bi/multilíngues que constroem seu repertório através de suas vivências, encontros linguísticos e práticas sociais (GARCÍA, 2009a)

Megale (2019) aponta para o crescente número de escolas bi/multilíngues nos últimos anos e a considera um fenômeno educacional relativamente recente. Esta demanda é resultado do interesse de famílias por uma educação regular de qualidade aliada ao ensino eficaz de língua inglesa, principalmente na esfera privada de ensino (MARCELINO, 2009). A autora ainda aponta para as críticas que as escolas bi/multilíngues sofrem justamente por ainda estarem relacionadas a uma educação de elite, no entanto “não é possível mais omitir-se perante sua existência e as demandas impostas por sua disseminação, mormente no que tange aos princípios curriculares e à formação de docentes para atuar nesse setor.” (MEGALE, 2019, p. 15-16).

Outro aspecto marcante na área é a falta de políticas aprovadas para a educação bi/multilíngue, até então, que resultou em algumas problemáticas neste contexto. Segundo Oliveira e Höfling (2021), muitas escolas particulares utilizam o termo “bilíngue” para atrair mais alunos, todavia, muitas delas não se dedicam no desenvolvimento de conteúdos curriculares através da instrução em duas línguas, no caso português e inglês. Frequentemente, esses chamados “programas bilíngues” têm o foco apenas no desenvolvimento linguístico da língua inglesa (OLIVEIRA; HÖFLING, 2021).

Outra decorrência dessa ausência de legislação é a formação de professores para o contexto bi/multilíngue. Além da escassez de pesquisas na área (FARIA, SABOTA, 2019; MEGALE, 2020; SALGADO, 2009), a formação de professores tem, geralmente, ficado a cargo das formações continuadas, reuniões e orientações pedagógicas das próprias escolas de atuação (FÁVARO, 2009), visto que os cursos de Pedagogia e Licenciatura em Letras não abrangem os aspectos teórico-práticos específicos da educação bi/multilíngue. Portanto, é crucial pensar em estratégias para

aprofundar o conhecimento de graduandos dos cursos de Pedagogia e, Licenciaturas acerca das perspectivas de sujeito bilíngue e bilinguismo, os contextos de educação bi/multilíngue, abordagens e metodologias e outros saberes essenciais para a área; bem como formá-los para articular as línguas e conteúdo curricular previsto na BNCC, a fim de prepará-los para a crescente demanda do mercado de trabalho por profissionais aptos para atuar em escolas bi/multilíngues.

Faria e Sabota (2019), apontam que enquanto a formação docente para a educação bi/multilíngue não abranger as universidades, o desenvolvimento desses profissionais ficará ainda nas mãos das escolas bi/multilíngues que empregam esse grupo restrito de professores, impedindo que abranja os demais interessados em atuar na área.

No entanto, as novas Diretrizes trazem novidades em relação à temática, reconhecendo a importância do investimento na formação de professores, tanto para aqueles que já atuam ou ainda aqueles que almejam atuar na educação bi/multilíngue. Para os professores em exercício ou que já deram início à formação acadêmica, o parecer orienta para a certificação em curso de extensão ou em pós-graduação *latu sensu* ou mestrado/doutorado na área. Para os futuros professores, a normativa solicita que os cursos de graduação de licenciaturas e Pedagogia se atualizem para contemplar a temática da educação bi/multilíngue. A normativa ainda exigirá comprovação de proficiência na língua adicional<sup>4</sup>.

Pode-se afirmar, segundo El Kadri, Saviolli e Moura (2022) e El Kadri ([202-]), que independente das problemáticas da normativa levantadas por pesquisadores (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022), o Parecer 2/2020 trouxe à tona a discussão acerca da educação bi/multilíngue no Brasil e, conseqüentemente, a formação dos professores para tal contexto, objeto de estudo deste trabalho.

Já como professora de escola bi/multilíngues por uma década, tive a oportunidade de vivenciar as dificuldades em iniciar uma carreira na área. Recém-formada no curso de Letras, fui contratada para atuar na educação infantil como professora regente na língua inglesa. Apenas a formação em Letras não foi suficiente para me preparar para as particularidades deste modelo de ensino. Por mais que eu

---

<sup>4</sup> Coadunamos com a perspectiva de Liberali *et al.* (2022, p. 26) em relação à definição do termo língua adicional “Língua adicional configura-se como um conceito mais amplo que não se limita à ordem de aprendizado nem ao local, contexto ou finalidade da língua (LEFFA; IRALA, 2014). Além de ser um termo mais abrangente, assegura o caráter constitutivo das línguas (GARCÍA, 2009).”

dominasse o idioma, eu não tinha conhecimentos acerca de bilinguismo, educação bi/multilíngue, abordagens e metodologias para integrar o ensino de língua e conteúdos curriculares. E mais gravemente, a meu ver, os meus conhecimentos em relação à educação infantil eram praticamente nulos devido a falta dos saberes ligados à Pedagogia.

Foi somente através de extensa observação de colegas de trabalho e em outras escolas bi/multilíngues de São Paulo, orientações e planejamentos juntamente com a coordenação pedagógica e vivência prática diária que pude aprimorar meu fazer pedagógico na área. Procurei complementar as minhas lacunas de formação com uma especialização em Educação Infantil e, posteriormente, fiz o curso de Pedagogia como segunda licenciatura. No entanto, os saberes específicos para a educação bi/multilíngue ainda estavam restritos aos trabalhos internos na instituição em que trabalhava.

E quando assumi a coordenação pedagógica da mesma instituição em 2016, vivenciei os mesmos desafios do início da minha carreira, mas por uma outra perspectiva: a de contratante e formadora de professores. Muitas eram as vagas e raríssimos os currículos que se encaixavam, mesmo que parcialmente no perfil da instituição. Assim, grande parte do meu papel como coordenadora foi formar esses professores em exercício para atuar no nosso contexto de ensino.

Com o intuito de contribuir de forma mais abrangente com a formação de professores da educação bi/multilíngue e me aprofundar em pesquisas neste campo, com o incentivo de uma grande amiga e hoje minha orientadora, participei do edital de seleção de mestrado em Educação na UEL e fui aprovada para a turma de 2021. Concomitantemente, a professora Michele El Kadri foi convidada pela escola em que eu atuava como coordenadora pedagógica para fazer uma formação continuada com a equipe de língua inglesa no decorrer de 2021.

Foi neste cenário de trajetória pessoal de ambas e a recente aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020) que decidimos unir as demandas e elaborar um curso de extensão em educação bi/multilíngue, como propõe a normativa, para os professores de tal instituição. No entanto, em meio à pandemia do Covid-19, realinhamos a proposta para uma formação remota que, conseqüentemente, propiciou a ampliação do público-alvo do curso.

No início de 2021, criamos, implementamos e participamos<sup>5</sup> (a orientadora deste trabalho e eu) no curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”<sup>6</sup> que foi realizado via Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina<sup>7</sup> (doravante FAUEL) no primeiro semestre do mesmo ano e contou com 178 participantes de todo país. Os detalhes do curso de extensão e seus participantes serão discutidos posteriormente na seção 4 – O experimento formativo proposto: o curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”. Acreditamos que a investigação sobre essa iniciativa poderá contribuir com futuras formações de professores, tanto inicial quanto continuada, haja visto a solicitação das Diretrizes para que os cursos de licenciatura atendam o contexto de educação bi/multilíngue e para que os professores que já atuam em escolas bilíngues se certifiquem.

Pesquisas em formação de professores para contextos bi/multilíngues também trazem grande impacto na empregabilidade desses profissionais. Dados fornecidos pela ABEBI<sup>8</sup> (Associação Brasileira do Ensino Bilíngue) mostram expansão do mercado de escolas bi/multilíngues entre 6% e 10% nos últimos 5 anos, o que indica também um aumento de vagas para educadores do setor. Assim, profissionais certificados e qualificados para atuar na educação bi/multilíngue, além de adquirirem embasamento teórico-prático para realizar sua profissão, terão melhores ofertas de emprego.

Outro aspecto bastante relevante está associado à oferta de educação bi/multilíngue para a esfera pública de ensino. Por mais que escolas bi/multilíngues estejam majoritariamente situadas na rede privada e que estejam ainda, no senso comum, associadas a uma educação para a elite (MEGALE; LIBERALI, 2016), já contamos com algumas iniciativas de educação bi/multilíngue pública no país (RAUTA, 2020). As próprias diretrizes enfatizam a importância do investimento na área para que este contexto de ensino possa abranger maior público:

O crescimento de escolas que se dizem bilíngues ocorre sobretudo na rede privada, mas é importante considerar que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Contudo, as informações disponíveis sugerem que o interesse por esse tipo de educação perpassa diferentes classes sociais e faixas etárias. Nesse sentido, é preciso garantir que as já existentes desigualdades educacionais

---

<sup>5</sup> A criação do experimento formativo foi realizada pelas duas orientadoras e pesquisadora deste trabalho. Já a implementação e participação na formação foi feita pela orientadora e pesquisadora.

<sup>6</sup> Formação organizada pela pesquisadora, a orientadora e coorientadora desta pesquisa.

<sup>7</sup> Ver: Fauel (2022).

<sup>8</sup> Ver: Abebi (2021).

não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação (BRASIL, 2020, p. 14).

Deste modo, acreditamos que o envolvimento de pesquisadores e das universidades na formação de professores para a educação bi/multilíngue ampliará o acesso às questões educacionais relacionadas à área, possibilitando que a temática esteja cada vez mais acessível, e consequentemente corroborando para novas implementações públicas de educação bi/multilíngue. Desta forma, segundo Padinha e Goia (2021), prevenimos a manutenção de discursos hegemônicos e de posições de poder de classes sociais mais favorecidas, no que concerne a educação bi/multilíngue no Brasil.

Portanto, essa pesquisa pretende atuar nessas lacunas apontadas. Assim, o objetivo geral desta pesquisa é compreender quais os saberes necessários para a formação de professores em contextos bi/multilíngues. Assim, os objetivos específicos são:

- Propor um experimento formativo: curso de extensão de formação continuada em educação bi/multilíngue;
- Mapear os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue pela perspectiva dos participantes;
- Investigar as *affordances*<sup>9</sup> do experimento formativo proposto na pesquisa;

Assim, busca respostas para as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais as características do experimento formativo proposto?
- Quais são os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue pela perspectiva dos participantes?
- Quais foram as *affordances* (propiciamentos) do experimento formativo?

O quadro abaixo resume os objetivos e perguntas de pesquisa na sua relação com a coleta de dados.

---

<sup>9</sup> Entendo que “*affordances* são oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados.” (EL KADRI, 2018, p. 32). Exploro o conceito mais profundamente na seção 3.

**Quadro 1 – Resumo da pesquisa**

Objetivos	Pergunta de pesquisa	Coleta de dados	Análise de dados
Propor um experimento formativo: curso de extensão de formação continuada em educação bi/multilíngue	Quais as características do experimento formativo proposto?	-----	-----
Mapear os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue pela perspectiva dos participantes	Quais são os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue pela perspectiva dos participantes?	Contexto da prática (professores) – questionário inicial  Literatura	Análise de conteúdo
Investigar as <i>affordances</i> do curso proposto neste projeto	Quais foram as <i>affordances</i> (propiciamentos) do experimento formativo?	Questionário final com professores que realizaram o curso	Análise de conteúdo e referencial de <i>affordances</i>

Fonte: A autora (2022).

Essa pesquisa está embasada teoricamente pela perspectiva de saberes docentes proposta por Tardif (2012) e pela concepção de educação bi/multilíngue por um viés heteroglóssico (GARCÍA, 2009).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista com enfoque sócio-histórico, do tipo estudo de caso. Nesta perspectiva, valoriza-se a descrição complementada pela explicação dos sujeitos, locais e fatos do campo de estudo (FREITAS, 2002), sendo necessária uma aproximação do pesquisador, uma característica marcante deste trabalho em que as pesquisadoras estavam envolvidas enquanto organizadoras, professoras palestrantes e mediadoras do experimento formativo proposto. Os dados foram coletados com os participantes do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue” e, como podemos notar no quadro, os dados foram coletados por meio da literatura da área acerca de saberes docentes e dos dois questionários (inicial e final) aplicados durante o curso de extensão e que serão analisados pelo referencial de análise de conteúdo e *affordances* (somente questionário final).

Procurando responder às perguntas de pesquisa, este estudo está organizado em 5 seções, sendo o primeiro referente a esta introdução.

Na seção 2 perpasso a fundamentação teórica que transcorre as perspectivas de bilinguismo, desde as concepções monoglóssicas<sup>10</sup> que tem o monolinguismo como norma (FLORES; BEARDSMORE, 2015), às perspectivas heteroglóssicas que reconhecem “as fluidas práticas linguísticas dos multilíngues em toda sua complexidade (WRIGHT; BOUN; GARCÍA, 2015, p.7), no qual nos filiamos. Discorremos sobre os modelos de educação bi/multilíngue, procurando explicitar aqueles mais evidentes no cenário brasileiro bem como a contextualização das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020). Finalizamos a seção abordando os saberes docentes, enfatizando as categorias organizadas por Tardif (2012) e os saberes docentes para a educação bi/multilíngue que se apoia nos estudos de Megale (2018, 2019, 2020).

Na seção 3 apresentamos os procedimentos metodológicos estabelecidos para perpassar os objetivos elencados, com a descrição dos participantes da pesquisa e o referencial de *affordances* para melhor compreensão dos resultados da análise.

Já na seção 4, apresentamos o experimento formativo proposto, perpassando o processo de criação do curso de extensão em que discorremos sobre o currículo da formação e apontamos as *affordances* desejadas pelas organizadoras, o contexto e a organização geral do curso e a implementação do experimento formativo.

Na seção 5, investigamos os saberes docentes para a educação bi/multilíngue mediante a análise do questionário inicial, que nos possibilita investigar a percepção dos participantes do curso acerca dos conhecimentos que compõem os saberes docentes para a área, os documentos oficiais, em especial o Parecer 2/2020 que institui as novas diretrizes para a educação bi/multilíngue no país e literatura da área.

Na seção 6, apresentamos a identificação das *affordances* percebidas (VAN LIER, 2000, 2004) do curso, através da análise das respostas dos participantes no questionário final, que foram classificadas em três macro categorias: *affordances* percebidas acerca da aprendizagem, *affordances* percebidas acerca da interação e colaboração e *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional. O questionário final permitiu também identificarmos as limitações percebidas sobre a formação, de acordo com o referencial de Van Lier (2000, 2004).

Finalizamos a dissertação com as considerações finais do estudo, em que procuramos apresentar as contribuições e limitações da pesquisa, seguida das

---

<sup>10</sup> Visão de língua que concebe o sujeito bilíngue como a soma de dois monolíngues. Nesta vertente, as línguas funcionam de forma independente (GARCÍA, 2009).

referências e anexos.

Na seção a seguir apresento o referencial teórico que norteará esta pesquisa.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção apresenta os referenciais que norteiam este trabalho. Iniciamos com uma trajetória cronológica que perpassa as principais contribuições de pesquisadores que se dedicaram na compreensão do que se entende por bilinguismo e sujeito bilíngue. Em seguida, discutimos sobre os modelos de educação bi/multilíngue e suas implicações, procurando justificar a nossa opção por seguir uma perspectiva heteroglóssica (GARCÍA, 2009). E para finalizar, debatemos sobre os saberes docentes, tendo as categorias cunhadas por Tardif (2012) como base e os saberes docentes para a educação bi/multilíngue, ancorados pelos trabalhos de Megale (2018, 2019, 2020).

### 2.1 BILINGUISMO

Há um grande consenso na comunidade acadêmica sobre a dificuldade em definir o fenômeno do bilinguismo devido seu caráter multifacetado (ALMEIDA; FLORES, 2017; FLORY; SOUZA, 2009; GROSJEAN, 2017; MARCELINO, 2009; MEGALE, 2005; MICHELI, 2020). Deste modo, serão apresentadas as principais perspectivas de bilinguismo em sequência cronológica e em seguida a apresentação dos tipos de bilinguismo.

A ideia de que bilinguismo é o “controle nativo de duas línguas”, ou seja, o sujeito bilíngue é fluente e proficiente na língua adicional como na língua de nascimento<sup>11</sup>, vem desde a década de 30 com Bloomfield (1935) e ainda é a percepção mais comum perante a população em geral (MEGALE, 2005). Segundo Wald (1974) e Liddicoat (1991), essa vertente é bastante excludente pois não contempla outras possibilidades reais de uso de duas ou mais línguas em níveis de proficiência e habilidades diferentes, como por exemplo, uma pessoa que lê e escreve bem mas escuta razoavelmente bem e fala pouco na L2 não seria considerada bi/multilíngue diante da definição defendida por Bloomfield.

Partindo para uma perspectiva mais moderada, Haugen (1953) classifica o bilinguismo de forma que o falante seja capaz de verbalizar enunciados significativos

---

<sup>11</sup> A nomenclatura ‘língua materna’, devido a relação explícita à figura de mãe, não reconhece os contextos e configurações outras que interferem na língua em que o sujeito estará exposto a partir de seu nascimento, por isso, optamos pelo uso da nomenclatura ‘língua de nascimento’.

e completos na L2. Mackey (2000) e Weinreich (1968), dando amplitude para a definição, defendem um olhar para o uso da língua ao invés da preocupação acerca dos níveis de proficiência do falante. Assim, o sujeito que alterna entre duas línguas, mesmo que em níveis diferentes, pode ser considerado bi/multilíngue. Percebemos que essa perspectiva mais direcionada ao uso das línguas foi um grande avanço para a concepção de bilinguismo na época.

Na mesma linha de pensamento, mas apontando para as quatro habilidades de *listening*, *reading*, *writing* e *speaking*, Macnamara (1967) afirma que bi/multilíngues possuem competência mínima em uma delas e não necessariamente o mesmo nível de proficiência, ou seja, o indivíduo pode falar muito bem a L2, mas ter grandes dificuldades na produção escrita e ser classificado como bi/multilíngue.

Beardsmore (1986) faz uma distinção entre bi/multilíngues de acordo com a idade em que houve exposição na L2, no caso, antes (precoce) ou após (tardio) a pré-adolescência. O bilinguismo precoce, para este autor, pode ser classificado ainda como simultâneo quando o sujeito é exposto às línguas desde o nascimento ou sucessivo quando a criança é exposta à L2 quando ela parcialmente adquiriu a língua materna. Segundo o autor, ambas as formas de bilinguismos são consideradas “fortes”, mas que na segunda, a criança precisa de tempo para aprender a L2. Já o bilíngue tardio é considerado um modelo “fraco” de bilinguismo e ainda os considera falantes não-nativos da L2. A base de comparação com falantes nativos traz uma perspectiva mais próxima da de Bloomfield (1935).

Com um olhar voltado para a manutenção da L1, Lambert (1975) classifica bi/multilíngues como aditivo ou subtrativo. No primeiro, a adição de uma nova língua tem como intuito em agregar habilidades sem o risco que o indivíduo perca sua identidade cultural e língua materna, ou seja, uma perspectiva mais positiva quanto ao desenvolvimento global do sujeito, segundo Pliiddemann (2013). Já o subtrativo, para Lambert (1975) se caracteriza pela perda da língua e cultura de origem, neste processo, o status está na L2, que como um rolo compressor acaba erradicando ou suprimindo fortemente a língua materna (LAMBERT, 1983 apud PLIJDDEMAN, 2013).

Outra caracterização de bi/multilíngue é discutida por diversos pesquisadores (FISHMAN, 1982; PAULSTON, 1980; VALDÉS; FIGUEROA, 1994) porque analisam as variedades por um viés de status social da língua. Segundo os autores, quando a comunidade é de língua minoritária que não tem prestígio em comparação com a

língua predominante na sociedade, o autor a nomeia de bilíngue popular, geralmente ligada a contextos em que o sujeito não opta por aprender um novo idioma. No entanto, quando o sujeito além de falar a língua dominante de seu contexto, consegue também falar uma outra língua de muito valor na sociedade, geralmente uma escolha (GUERRERO, 2010), é denominado de bilíngue de elite. Essa nomenclatura será de bastante valia nas discussões seguintes sobre a educação bi/multilíngue no Brasil, visto que ainda é uma nomenclatura utilizada para referenciar escolas privadas que ofertam educação bi/multilíngue de línguas de prestígio (MEÍJA, 2002).

Grosjean (1989), apoiado no uso das línguas, expande o conceito de bilinguismo para uma visão holística, procurando levar em consideração os diversos contextos em que o sujeito utiliza a L1 e L2, separado ou concomitantemente, como podemos verificar no excerto de uma de suas entrevistas publicadas no site do próprio autor:

O bilíngue é um falante-ouvinte único que deveria ser estudado como tal e não em comparação com um monolíngue. O bilíngue usa duas línguas - separada ou concomitantemente - com diferentes propósitos, em diferentes aspectos da vida, com pessoas diferentes. (Veja o Princípio da Complementaridade abaixo). Como as necessidades e usos das duas línguas são geralmente um tanto diferentes, o bilíngue é raramente igual ou completamente fluente em suas línguas (GROSJEAN, 1989, p. 6X, tradução nossa).<sup>12</sup>

O autor também é reconhecido por criticar estudiosos, professores e inclusive bi/multilíngues que defendem uma visão monolíngue do bilinguismo. Esta percepção acredita que bi/multilíngues funcionam como dois monolíngues em um só e usa os parâmetros de monolíngues, como norma, para conceituar sujeitos bilíngues.

E em contraste, Grosjean (1989) apresenta uma concepção bilíngue, ou também nomeada de holística, de bilinguismo:

Uma visão bilíngue (ou holística) de bilinguismo propõe que o sujeito bilíngue é um ser completo e integrado que não pode ser decomposto em duas partes separadas. O bilíngue NÃO é a soma de dois monolíngues completos ou incompletos; ao contrário, ele ou ela tem uma configuração linguística específica. A coexistência e constante interação das duas línguas no bilíngue produziu uma diferente, mas completa entidade linguística (GROSJEAN,

---

<sup>12</sup> *The bilingual is a unique speaker-hearer who should be studied as such and not always in comparison with the monolingual. The bilingual uses two languages - separately or together - for different purposes, in different domains of life, with different people. (See the Complementarity Principle below). Because the needs and uses of the two languages are usually quite different, the bilingual is rarely equally or completely fluent in his/her languages.* (GROSJEAN, 1989).

1989, p. 6, tradução nossa).<sup>13</sup>

Outra descrição bastante relevante é a de Valdés e Figueroa (1994) que defendem que o bilinguismo funciona como um *continuum* - série de vários elementos sequenciais, sendo muito difícil a diferença entre eles, apresentando diferença entre os primeiros elementos e os finais (CONTINUUM, 2021). Em uma das pontas do *continuum* está o falante monolíngue e no outro extremo o falante fluente e proficiente em ambas as línguas (hipoteticamente). Assim, bi/multilíngues se apresentam em diferentes pontos deste *continuum* de proficiência de acordo com o desempenho nas duas línguas que inclusive pode variar de acordo com o contexto e habilidades envolvidas. No entanto, a relação entre as línguas do sujeito ainda parte de uma visão externa, ou seja, leva-se em consideração que as características lexicais e estruturais são classificadas como pertencentes a uma ou outra língua nomeada<sup>14</sup>.

Devido ao aspecto multidimensional do bilinguismo, Hamers e Blanc (2000) propõem que ao estudar sujeitos bilíngues é importante levar em conta todos os aspectos que envolvem o bilinguismo, tais como quais (i) dimensões - competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição das línguas, presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente social da criança que está adquirindo esta língua, status e identidade cultural - (ii) níveis de análises - individual, inter pessoal, inter grupal e social - e ainda a contextualização do fenômeno, grupo e/ou indivíduo.

Quebrando paradigmas, García (2009a) amplia as tradicionais perspectivas de bilinguismo e reclassifica-os por um prisma monoglóssico e heteroglóssico. O primeiro, segundo a autora, parte do princípio de que os sistemas linguísticos de um sujeito bilíngue são separados em primeira e segunda língua e acessados de forma autônoma pelo indivíduo. García e Torres-Guevara (2010) afirmam que uma perspectiva monoglóssica tem o monolinguismo como padrão, assim, sujeitos bilíngues são analisados a partir de um monolíngue, tendo suas práticas

---

<sup>13</sup> *A bilingual (or wholistic) view of bilingualism proposes that the bilingual is an integrated whole which cannot easily be decomposed into two separate parts. The bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration. The coexistence and constant interaction of the two languages in the bilingual has produced a different but complete linguistic entity.* (GROSJEAN, 1989, p.6)

<sup>14</sup> Segundo Makoni e Pennycook (2010), línguas nomeadas são construções sociais, históricas e ideológicas que remetem à formação dos Estados-nação no século XXI. Essas línguas nomeadas, de acordo com Otheguy, García e Reid (2015), apontam que “as duas línguas nomeadas de um sujeito bilíngue existem apenas em uma visão externa de seu multilinguismo. Do ponto de vista interno do falante, há apenas seu repertório, que pertence apenas ao falante, não a qualquer língua nomeada.” (apud ROCHA; MEGALE, 2021, p. 3).

deslegitimadas e sempre classificadas como deficitárias. Para García e Alvis (2019), um viés monoglóssico reforça as linhas coloniais que estabelecem as relações de poder entre dominantes e não-dominantes, e no caso em relação às línguas, entre nativos e não-nativos. É a partir da ruptura com esse pensamento abissal<sup>15</sup> (SANTOS, 2007) que García propõe um olhar para o bilinguismo a partir de uma lente heteroglóssica. Esta perspectiva, segundo García (2009a) parte da premissa que as línguas não funcionam separadamente em um sujeito bilíngue, mas que se entrelaçam e interconectam, assim bilíngues fazem escolhas linguísticas dentro de seu repertório linguístico para se comunicar e fazer sentido.

Até as contribuições de García (2009a), os autores ainda olhavam para bilíngues a partir de uma lente monoglóssica, mesmo Grosjean (1989) ao defender uma perspectiva bilíngue de bilinguismo, pois estavam ancorados por uma visão externa de língua que leva em consideração línguas nomeadas (OTHEGUY; GARCÍA; REID, 2015) e como os sujeitos se utilizam de ambas ou uma combinação delas (GROSJEAN, 1989). Já a perspectiva heteroglóssica expande conceitos para além de um olhar externo das línguas nomeadas e que se faz necessário ampliar conceitos em que se analisam o movimento entre uma língua e outra, como *code-switching*, é preciso considerar uma visão interna de sujeitos bilíngues que constroem seu repertório linguístico a partir de suas experiências, independente se essas possuem características linguísticas provenientes de determinado grupo ou língua nomeada, a fim de classificá-las (GARCÍA, 2016; GARCÍA *et al.*, 2021).

As classificações de bilinguismo da autora partem dos trabalhos de Lambert (1975 apud GARCÍA, 2009a) que divide bilinguismo em dois grandes modelos: subtrativo e aditivo. O primeiro se caracteriza pela perda da língua materna conforme a segunda língua é introduzida no ambiente escolar. Geralmente este fenômeno é vivenciado por minorias linguísticas em que suas línguas de origem e culturas não são valorizadas e aceitas, resultando em monolinguismo na segunda língua (GARCÍA, 2010). Já em contextos de maioria linguística, se observa o bilinguismo aditivo, em que uma nova língua é adicionada sem a perda da L1 - processo que acarreta

---

<sup>15</sup> “Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível.” (SANTOS, 2007, p. 71).

benefícios sociais e cognitivos - apesar da autora afirmar que este contexto ainda está pautado na perspectiva de bilíngue como dois monolíngues em um só.

No entanto, a pesquisadora afirma que “os modelos subtrativo e aditivo de bilinguismo têm sido comprovados como inadequados para descrever a complexidade linguística do século XXI” (GARCÍA, 2009a, p.142, tradução nossa)<sup>16</sup> além de perpetuarem uma organização colonial que impõe formas rígidas no uso da linguagem e que classifica línguas em superiores ou inferiores (GARCÍA; TORRES-GUEVARA, 2022), menosprezando as práticas de grupos não-dominantes.

Devido à comunicação multimodal e práticas discursivas complexas, em decorrência do contexto atual de globalização e tecnologia e levando em consideração a inter-relação das línguas e o repertório linguístico, a autora apresenta mais duas formas de bilinguismo: dinâmico e recursivo. Este se refere ao resgate da língua materna de minorias linguísticas que experienciaram o distanciamento ou até mesmo a perda da L1, e retornam às escolas bilíngues com o intuito de readquiri-la. Aquele representa as práticas multilíngues, multimodais e interculturais, característica marcante do contexto atual. Neste prisma, o sujeito bilíngue utiliza todo seu repertório linguístico e experiências culturais no ato comunicativo, variando o grau de proficiência nas habilidades para transcender os limites físico e/ou virtuais que as línguas nomeadas representam (GARCÍA, 2009b).

Tendo apontado o histórico das concepções de bilinguismo, me aprofundo na visão heteroglóssica de bilinguismo dinâmico, por ser a concepção que se alinha com as características complexas de educação bi/multilíngue do século XXI, permeada pelos impactos da globalização e que reconhece as práticas naturalmente fluidas de falantes bilíngues (GARCÍA, 2009a).

Para isso, faz-se necessário explorar algumas temáticas que se relacionam intimamente e que muitas vezes são premissas para a compreensão de bilinguismo dinâmico e suas implicações para a educação bi/multilíngue. Primeiramente, precisamos explicitar que partimos de uma concepção de língua de Bakhtin (1997), que se afasta de ideologias estruturalistas e mentalistas, apontando para a intrínseca relação entre linguagem e fenômeno social da interação verbal. Por esta lente, a linguagem nunca é neutra, visto que advém das ações de falantes que carregam em si concepções e ideologias (GARCÍA; WEI, 2014).

---

<sup>16</sup> “[...] *the subtractive and additive models of bilingualism have proven to be inadequate to describe the linguistic complexity of the 21st century.*” (GARCÍA, 2009, p.142).

Com o intuito de avançar na compreensão do que se trata linguagem, trazemos a nomenclatura “*linguaging*”<sup>17</sup> – utilizada por Maturana e Varela (1998) e Becker (1995). Segundo os autores, existe uma relação de interdependência entre contexto e *linguaging* que está continuamente em construção através das interações linguísticas com o outro, afinal, somos constituídos no linguajar. De acordo com Jorgensen (2004, p. 13, tradução nossa), “[...] todos nós *somos linguagers* s, e o que fazemos quando usamos o fenômeno exclusivamente humano da linguagem para compreender o mundo, mudar o mundo e moldar o mundo é o *linguaging*”<sup>18</sup>.

A concepção de *linguaging* é precursora do termo “*translinguaging*”, em português translinguagem, sendo que o prefixo “trans”, segundo García e Wei (2014), está relacionado à perspectiva de transculturação de Fernando Ortiz. É a partir da combinação de “trans” e “*linguaging*” que a autora propõe que “...translinguagem refere-se a novas práticas linguísticas que tornam visíveis a complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com históricos diferentes, e produz histórias e entendimentos que foram enterrados em identidades linguísticas fixas por estados-nação.” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 21).

A translinguagem se utiliza do conceito de repertório linguístico. Segundo Blommaert (2008), língua e linguagem não são estruturas fixas pertencentes a um espaço geográfico, mas constituídas pelas práticas sociais do falante.

Assim, para esta vertente, não podemos atrelar os componentes linguísticos sendo pertencentes a esta língua nomeada ou àquela, ainda mais em decorrência da mobilidade e contextos de superdiversidade advinda da globalização (VERTOVEC, 2007), mas sim a partir de uma concepção de repertório linguístico, que para Busch (2012) é definido como:

O repertório pode assim ser visto como uma estrutura hipotética, que evolui através da experiência da linguagem em interação, em nível cognitivo e emocional, e está inscrito na memória corporal e incorporado como habitus linguístico e que inclui traços de discursos hegemônicos. Esses discursos se expressam em categorizações que são respaldadas por ideologias linguísticas inclusivas e exclusivas. Baseando-se em uma ampla gama de vozes anteriores, discursos e códigos, o repertório linguístico forma um espaço heteroglóssico e contingente de potencialidades que inclui a imaginação e o desejo, e para quais falantes revertem em situações

<sup>17</sup> Optamos por manter o vocábulo em língua inglesa, pois o termo “linguajar” (uma possível tradução) não parece fazer jus ao sentido da palavra.

<sup>18</sup> “[...] *we are all linguagers, and what we do when we use the uniquely human phenomenon of language to grasp the world, change the world, and shape the world is linguaging.*” Jorgensen (2004, p. 13).

específicas.<sup>19</sup> (BUSCH, 2012, p. 19, tradução nossa).

Para G3rcia e Wei (2014), a translinguagem 3 a norma discursiva de sujeitos bil3ngues porque estes possuem um 3nico repert3rio lingu3stico. Segundo os autores, bil3ngues acessam v3rios recursos semi3ticos de seu repert3rio lingu3stico para construir sentido em diferentes contextos comunicativos. A translinguagem se faz presente nos atos lingu3sticos de sujeitos bil3ngues porque agem “n3o com um sistema lingu3stico ou outro, mas com uma rede unit3ria de significados. Nada est3 sendo *transferido*; tudo est3 sendo *acessado*.” (GARC3A, 2021, p.12). A partir de no33es de translinguagem, repert3rio lingu3stico e heteroglossia, G3rcia (2009a) prop3e o bilinguismo din3mico. Com as contribui33es de Heller (2007), que se afasta de uma vis3o mentalista e considera as pr3ticas sociolingu3sticas de sujeitos bil3ngues, apontando que estes n3o contemplam duas l3nguas aut3nomas, nem mesmo interdependentes como prop3s Cummins (1979), a autora defende a exist3ncia de apenas um 3nico sistema lingu3stico semi3tico integrado. Para exemplificar a complexidade do bilinguismo din3mico, G3rcia (2009a) o compara a uma figueira cujas sementes nascem nas fissuras de 3rvores hospedeiras, lan3ando r3izes horizontais e verticais que ao longo dos anos se entrela3am, envolvendo a 3rvore hospedeira e gradualmente tornando-se a pr3pria “3rvore colunar”. Assim funciona o bilinguismo din3mico, que nasce a partir de experi3ncias comunicativas com outras formas de linguajar, gradualmente se tornando uma entidade 3nica advinda destes encontros comunicativos complexos (GARCIA; WEI, 2014).

Na pr3xima se33o trataremos das quest3es referentes 3 educa33o bi/multil3ngue, seus princ3pios, aspectos e defini33es.

## 2.2 EDUCA33O BI/MULTIL3NGUE

Definir o termo educa33o bi/multil3ngue 3 t3o complexo quanto tentar definir bilinguismo, pois abrange caracter3sticas bastante particulares dependendo do

---

<sup>19</sup> “*The repertoire can thus be seen as a hypothetical structure, which evolves by experiencing language in interaction on a cognitive and on an emotional level and is inscribed into corporal memory and embodied as linguistic habitus and which includes traces of hegemonic discourses. These discourses are expressed in categorizations that are backed up by inclusive and exclusive language ideologies. Drawing on a broad range of earlier voices, discourses, and codes, the linguistic repertoire forms a heteroglossic and contingent space of potentialities which includes imagination and desire, and to which speakers revert in specific situations.*” (BUSCH, 2012, p. 19).



contexto étnico, social, econômico, político e cultural, segundo Mackey (2000), Baker (2006) e Megale (2005). Há ainda algumas questões conceituais amplas, visto que é possível considerar educação bi/multilíngue desde as práticas educacionais que envolvem sujeitos bilíngues - independentemente se as duas ou mais línguas sejam contempladas formalmente no meio educacional - até aquelas que usam, obrigatoriamente, duas línguas de instrução para o ensino de conteúdo curricular (MICHELI, 2020).

Por ser um fenômeno complexo (CAZDEN; SNOW; PRYBYLA, 1990), podemos mal interpretar o que é educação bi/multilíngue e facilmente confundi-la com programas tradicionais de ensino de línguas (GARCÍA, 2009a). A educação bi/multilíngue compreende diversos modelos e é classificada por alguns aspectos e perspectivas, como podemos ver em Mello (2011):

A própria expressão educação bilíngue tem sido usada de maneira abrangente para caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (ou parte da instrução) numa língua diferente daquela que normalmente eles usam em casa. Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue. Eles, porém, diferem quanto aos objetivos, às características dos alunos participantes, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos (MELLO, 2011, p. 120).

Partimos da ideia de que a educação bi/multilíngue acontece em ambiente escolar onde duas línguas são utilizadas para a instrução dos conteúdos (GENESEE, 1987; HORNBERGER, 1991). O presente trabalho aponta alguns modelos e classificações mas reconhece os vários outros que não foram nomeados aqui e que têm como objetivo esclarecer ideias, mesmo sendo uma forma estática de explicar um conceito que evolui constantemente.

Wright e Baker (2017) elencam 12 objetivos da educação bi/multilíngue em diferentes contextos, a partir do proposto por Ferguson, Houghton e Wells (1977):

1. Inserir indivíduos e/ou grupos na sociedade dominante;
2. Trazer unidade para países multiétnicos e multilíngues;
3. Permitir que pessoas se comuniquem em contextos internacionais;
4. Aumentar competências valorizadas pelo mercado;
5. Preservar a identidade étnica e/ou religiosa;
6. Harmonizar diferentes comunidades linguísticas e políticas;

7. Difundir o uso de uma língua colonial;
8. Fortalecer grupos elitistas e manter suas posições de privilégio na sociedade;
9. Dar status para línguas não privilegiadas;
10. Aprofundar o entendimento de linguagem e cultura;
11. Preservar uma língua minoritária ou uma língua em risco de extinção;
12. Aprimorar o desempenho curricular e performance escolar.

A lista de objetivos nos auxiliará na compreensão das principais classificações acerca de educação bi/multilíngue, segundo alguns pesquisadores.

Hornberger (1991) faz uma classificação dos modelos de educação bi/multilíngue em três grandes categorias: Transicional, para os modelos em que há perda da língua materna e valorização cultural proveniente da L2; De Manutenção, em que o objetivo é a preservação da L1 e a manutenção da identidade cultural do sujeito/grupo; De Enriquecimento, em que se busca o desenvolvimento e valorização em ambas as línguas e culturas, elevando o status da língua minoritária.

Baker (2006), por sua vez, propõe uma divisão pautada nos objetivos linguísticos de alguns modelos de educação bi/multilíngue em duas grandes categorias: Formas Fracas de Educação para Bilinguismo e Formas Fortes de Educação para Bilinguismo e Biletramento, como podemos ver no quadro abaixo abaixo:

**Quadro 2 – Formas fracas e fortes de educação para o bilinguismo**

<b>FORMAS FRACAS DE EDUCAÇÃO PARA O BILINGUISMO</b>				
<b>Tipos de Programas</b>	<b>Tipo de criança</b>	<b>Línguas utilizadas em Sala de Aula</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
SUBMERSÃO	Minoría Lingüística	Língua Majoritária	Assimilação	Monolingüismo
SUBMERSÃO COM AULAS DE RETIRADA (L2)	Minoría Lingüística	Língua Majoritária com aulas separadas de L2	Assimilação	Monolingüismo
SEGREGACIONISTA	Minoría Lingüística	Língua Minoritária (forçado, sem escolha)	Apartheid	Monolingüismo
TRANSITÓRIO	Minoría Lingüística	Vai da Língua Minoritária para Língua Majoritária	Assimilação	Monolingüismo Relativo
PROGRAMA CONVENCIONAL COM ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	Maioría Lingüística	Língua Majoritária com aula de L2 / Língua Estrangeira	Enriquecimento Limitado	Bilingüismo Limitado
SEPARATISTA	Minoría Lingüística	Língua Minoritária (por opção)	Deslocamento / Autonomia	Bilingüismo Limitado
<b>FORMAS FORTES DE EDUCAÇÃO PARA O BILINGUISMO E BILITERACIA</b>				
<b>Tipos de Programas</b>	<b>Tipo de criança</b>	<b>Línguas utilizadas em Sala de Aula</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultado</b>
IMERSÃO	Maioría Lingüística	Bílingue com ênfase inicial na L2	Pluralismo / Enriquecimento	Bilingüismo e Biliteracia
MANUTENÇÃO / LÍNGUA DE HERANÇA	Minoría Lingüística	Bílingue com ênfase inicial na L1	Manutenção / Pluralismo / Enriquecimento	Bilingüismo e Biliteracia
DUAS LÍNGUAS	Mistura de Línguas Maioría e Minoría Lingüística	Língua Minoritária e Majoritária	Manutenção / Pluralismo / Enriquecimento	Bilingüismo e Biliteracia
BÍLINGUE CONVENCIONAL	Maioría Lingüística	Duas Línguas Majoritárias	Manutenção / Pluralismo / Enriquecimento	Bilingüismo e Biliteracia

**Fonte:** Adaptado e traduzido de Baker (2006, p. 194).

Como podemos notar, segundo Baker (2006), a primeira forma compreende uma grande diversidade de modelos. Alguns são compostos por alunos de línguas minoritárias que são expostos à educação formal em segunda língua com fins monolíngues, ou seja, que a língua de origem seja excluída total ou gradualmente retirada do contexto educacional do aluno (Submersão e Submersão com Aulas de Retirada); para o autor, o tipo Segregacionista compreende alunos de língua minoritária que são impedidos de frequentar escolas de língua majoritária, educação presente em comunidades colonizadas, com o intuito de manter a separação de classes sociais. Outros modelos mais brandos de educação bi/multilíngue, para Baker (2006), levam em consideração a presença da língua materna dos alunos de línguas

minoritárias, ou seja, há a intenção de manutenção da L1 mas não a valorização de ambas quanto à língua e pluralidade cultural. Os dois modelos de língua minoritária, segundo o autor, são o Transicional e Separatista. No entanto, o Programa Convencional com Ensino de Língua Estrangeira é composto por alunos de língua majoritária que estudam os conteúdos curriculares na mesma, mas que possuem ensino de uma língua estrangeira como uma disciplina. A problemática deste modelo, conforme aponta Baker (2006), é que normalmente estes alunos não se tornam proficientes na língua adicional.

A última categoria, Formas Fortes de Educação Bilíngue para Bilinguismo e Biletramento, apresenta os modelos que realmente buscam o plurilinguismo, com uma visão atual de bilinguismo, intenção de desenvolver o biletramento e a interculturalidade e procurando preservar a identidade étnica e cultural de grupos de línguas minoritárias (quando for o caso). Principais modelos: Imersão, Língua de Manutenção/Herança, Duas Línguas e Bilíngue Convencional. Estes variam de acordo com o público que atendem - minoria ou maioria linguística - e a ênfase na língua.

Como a divisão proposta pelo autor se pauta principalmente nos resultados do modelo de educação bi/multilíngue, preferimos a organização apresentada por García (2009a) que apresenta uma classificação a partir das concepções de língua de acordo com suas ideologias: monoglóssica ou heteroglóssica. Apesar da autora afirmar que as escolas bi/multilíngues, devido aos seus contextos únicos e complexos, transitam de uma forma fluida entre os tipos de programa, García propõe quatro grandes modelos de educação bi/multilíngue, como podemos observar no quadro abaixo.

**Quadro 3** – Modelos de Educação Bilíngue por perspectivas monoglóssicas e heteroglóssicas

	Ideologias monoglóssicas		Ideologias heteroglóssicas	
	Educação Bilíngue Subtrativa	Educação Bilíngue Aditiva	Educação Bilíngue Recursiva	Educação Bilíngue Dinâmica
<b>Ideologia Linguística</b>	Monoglóssica	Monoglóssica	Heteroglóssica	Heteroglóssica
<b>Objetivo Linguístico</b>	Monolingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo	Bilingüismo
<b>Ecologia Linguística</b>	Mudança de língua	Adição de língua; Manutenção de língua para minorias	Revitalização da língua	Plurilingüismo
<b>Orientação para o Bilingüismo</b>	Bilingüismo como um problema	Bilingüismo como enriquecimento	Bilingüismo como um direito	Bilingüismo como um recurso
<b>Ecologia Cultural</b>	Monocultural	Monocultural para Bicultural	Multiplicidade Bicultural	Transcultural
<b>Tipo de criança</b>	Exclusivamente minoritário	Exclusivamente majoritário (manutenção e prestígio); Exclusivamente minoritário (manutenção)	Predominantemente grupos não-dominantes	Todos

**Fonte:** Adaptado e traduzido de Garcia (2009a).

Como podemos notar no quadro acima, por uma lente monoglóssica, em que as línguas são vistas a partir de padrões monolíngues, a autora classifica a educação bi/multilíngue em aditiva ou subtrativa. Esta se refere às instituições que têm como objetivo linguístico o monolingüismo, ou seja, o apagamento da língua de nascimento de seus estudantes, geralmente uma minoria linguística. Neste cenário, o bilingüismo é visto como um problema a ser sanado.

Já o modelo aditivo se dedica no acréscimo de uma língua, apesar da organização curricular mantê-las compartimentalizadas, podendo apresentar um caráter de enriquecimento (maioria linguística) ou de manutenção (minorias linguísticas). García (2009a) ressalta que a educação bilíngue aditiva com fins de enriquecimento aponta para uma perspectiva de bilingüismo como um privilégio da elite.

Para García (2009a), os tipos recursivo e dinâmico, frutos de uma visão heteroglóssica que validam a complexidade das práticas linguísticas fluidas na

atualidade, se diferenciam, principalmente, em relação à ecologia linguística. Pela perspectiva delineada pela autora, a educação bilíngue recursiva se propõe a resgatar línguas que sofreram algum tipo de apagamento ou supressão e enxergam o bilinguismo como direito de uma comunidade em preservar sua língua e cultura ancestral. Para a autora, este é um modelo que reconhece a importância das línguas presentes na comunidade, que tem seus integrantes em diferentes pontos de um *continuum* bilíngue.

E por último, García (2009a) apresenta a educação bilíngue dinâmica que contempla todos os tipos de estudantes (minorias e majorias linguísticas), almejando uma educação plurilíngue e transcultural em que o bilinguismo é visto como um recurso que dá acesso às práticas linguísticas heterogêneas e complexas. Para a autora,

Uma base teórica dinâmica de bilinguismo permite a coexistência simultânea de diferentes línguas na comunicação, aceita a translanguagem e apoia o desenvolvimento de múltiplas identidades linguísticas para manter uma ecologia linguística para eficiência, equidade e integração, em resposta a contextos locais e globais [...] (GARCÍA, 2009a, p. 91, tradução nossa).<sup>20</sup>

Para Blackledge e Creese (2014), influenciados pelos trabalhos de Bakhtin, uma educação bi/multilíngue heteroglóssica expande os aspectos linguísticos, englobando um sentido mais abrangente e complexo que está intimamente relacionado às questões sociais, políticas e históricas. Para esses autores, uma lente heteroglóssica é constitutiva de múltiplos discursos e vozes, ou seja, uma abordagem que reconhece, valoriza e incorpora outras formas de ser, pensar e agir no mundo. Uma prática heteroglóssica, que tem por base a translanguagem, se alinha com a perspectiva decolonial (GARCÍA; ALVIS, 2019) ao romper com práticas estereotipadas e compartimentalizadas associadas a padrões hegemônicos e monolíngues (GARCÍA, 2021). De acordo com García e Alvis (2019, p. 36, tradução nossa):

---

<sup>20</sup> *A dynamic theoretical framework of bilingualism allows the simultaneous coexistence of different languages in communication, accepts translanguaging, and supports the development of multiple linguistic identities to keep a linguistic ecology for efficiency, equity and integration, and responding to both local and global contexts* (CALVET, 1999; FETTES, 2003; MÜHLHÄUSLER, 1996).

Ao tornar visíveis as práticas linguísticas silenciadas e conhecimentos de comunidades bilíngues racializadas, a translanguagem tem o potencial de transformar a diferença colonial<sup>21</sup> ao promover uma abertura, como Mignolo (2000, 2002) diz, um outro pensando através de uma outra língua”<sup>22</sup>

O presente trabalho parte da classificação de tipos de educação bi/multilíngue de acordo com García (2009a) e se filia a uma perspectiva heteroglóssica, afinal, acreditamos que esta é a que melhor se compromete com uma educação bi/multilíngue que promova a justiça social. E para darmos rumo a uma realidade mais local, nos aprofundaremos nos aspectos que se relacionam mais intimamente com o contexto de educação bi/multilíngue no Brasil.

### 2.3 EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL

O Brasil é um país multilíngue onde se faz presente mais de 300 línguas para além do português, entre elas: línguas indígenas, línguas de imigrantes, línguas de sinais. No entanto, segundo Cavalcanti (1999), a ideia de que ser brasileiro é sinônimo de falar a Língua Portuguesa foi construída, historicamente, por meio de perspectivas ideológicas em que se objetivava a homogeneização, para reduzir ou apagar diferentes grupos étnicos e linguísticos em prol da construção da nacionalidade. O autor advoga por uma ressignificação do conceito de nacionalidade, “tornando-o plural e aberto à diversidade” (CAVALCANTI, 1999, p. 7).

E é partir deste cenário, de diversidade linguística, que apresentamos os contextos diversos de educação bi/multilíngue presentes em nosso país: indígena, comunidade surda, de regiões de fronteira, imigrantes e de línguas de prestígio.

A comunidade indígena já teve seu direito à uma educação bi/multilíngue intercultural específica e diferenciada assegurado, principalmente pela Lei Nacional de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no entanto “os avanços advindos

---

<sup>21</sup> A diferença colonial é o espaço onde emerge a colonialidade do poder. A diferença colonial é o espaço onde as histórias locais que estão inventando e implementando os projetos globais encontram aquelas histórias locais que os recebem; é o espaço onde os projetos globais são forçados a adaptar-se, integrar-se ou onde são adotados, rejeitados ou ignorados. A diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder, no confronto de duas espécies de histórias locais visíveis em diferentes espaços e tempos do planeta (MIGNOLO, 2003, p. 10).

<sup>22</sup> “*In making visible the silenced language practices and knowledges of racialized bilingual communities, translanguaging has the potential to become transformative of the colonial difference by opening up, as Mignolo (2000, 2002) says, an other thinking through an other tongue.*” (GARCÍA; ALVIS, 2019, p. 36).

das políticas públicas ainda são insuficientes para garantir a efetividade dos direitos indígenas na esfera educacional, sobretudo na implementação das escolas interculturais indígenas tal como asseguradas pela lei.” (MENDES, 2019, p. 48). Para a autora, os desafios enfrentados pela educação bi/multilíngue indígena abarcam as esferas acerca de: (i) conhecimentos relevantes para a comunidade indígena; (ii) da formação profissional preparada para lidar com a elaboração de currículos, materiais e abordagens para sua realidade; (iii) do acesso equitativo a um educação bi/multilíngue e (iv) da política de valorização e representatividade linguística e cultural de comunidades indígenas.

A educação para a comunidade surda foi garantida pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e outros direitos foram conquistados através de leis e decretos que regulamentam o “acesso ao ensino e uso de Libras, sua tradução e interpretação e o uso da língua portuguesa na modalidade escrita” (CUNHA JUNIOR *et al.*, 2022, p.115), como também os profissionais que atuam na área. A recém aprovada Lei 14.191 de 2021, transfere o contexto de educação bi/multilíngue de pessoas surdas para a Lei de Diretrizes e Bases, reconhecendo a educação bilíngue de surdos como “a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua.” (BRASIL, 2021) que deverá ser ofertada a partir da educação infantil.

A fronteira brasileira com países latino-americanos compreende mais de 15.000 quilômetros de extensão e naturalmente promove o “encontro de línguas e culturas” (STURZA *et al.*, 2022, p.78) que caracteriza suas escolas bi/multilíngues. Esse contexto educacional também carece de legislação e é promovida através de acordos, programas (como o Programa de Escolas Interculturais de Fronteira) e parcerias entre o Brasil e os países fronteiriços. Para Sturza *et al.* (2022), é preciso o investimento em políticas públicas específicas para este contexto educacional que integre instituições de ensino, prefeitura e comunidade para a promoção de uma educação bi/multilíngue intercultural e que não dependa de algumas iniciativas em formato de projetos.

O contexto de educação bi/multilíngue para imigrantes não possui legislação própria, sendo brevemente mencionado no Parecer 2/2020 sobre a recente elaboração de dispositivos legislativos que “permitiram que o CNE normatizasse nacionalmente o direito à matrícula.” (BRASIL, 2020), cenário que envolve os chamados “migrantes de crise”, termo que diferencia “tais migrantes daqueles que



vêm ao Brasil com condições financeiras que lhes possibilitam o acesso à educação, à saúde etc. de forma privada e que, por isso, geralmente não dependem de políticas públicas.” (VIEIRA; SANTOS, 2022, p. 69). É urgente que se invista em pesquisas e políticas para que esses migrantes sejam acolhidos nas escolas e que, segundo Vieira e Santos (2022) tenham o acesso garantido à aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional para que possam, juntos aos educadores e outros agentes, reivindicar seus direitos.

Por último, discorreremos sobre a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio, foco desta pesquisa. Este contexto educacional que tem vivenciado uma expansão exacerbada nos últimos anos (MEGALE, 2019), se caracteriza pela escolha de duas línguas de prestígio (de nascimento dos estudantes e outra adicional) para o ensino de conteúdos curriculares, em virtude do desejo de familiares em conciliar o ensino de qualidade da educação básica e o aprendizado de um novo idioma (MARCELINO, 2009).

Apesar de elencarmos a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio como nossa área de estudo, reconhecemos e valorizamos os demais contextos aqui apresentados e almejamos por uma ampliação de pesquisas que contribuam para a promoção e fortalecimento de iniciativas de educação bi/multilíngue em nosso país.

A seguir, nos aprofundamos no cenário acerca da educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil.

### 2.3.1 Educação Bi/Multilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil

Para caracterizarmos o contexto de educação bi/multilíngue em nosso país, precisamos ainda revisitar o percurso de algumas nomenclaturas para chegarmos na "Educação Bi/Multilíngue de Línguas de Prestígio", perspectiva adotada nesta pesquisa.

Mejía (2002), apresenta uma revisão sobre as definições e as distinções entre as possibilidades de educação bi/multilíngue e, em seguida, se dedica na investigação de um modelo emergente no contexto mundial e principalmente sul-americano, alvo de muitas de suas pesquisas e publicações (na Colômbia), a educação bilíngue de elite. A autora apresenta outras nomenclaturas para designar o mesmo modelo educacional, tal como: voluntário, devido a liberdade do sujeito de escolher se tornar bilíngue ao invés de ter a imposição devido a contextos sociais e políticos; opcional,

muito similar com a escolha lexical anterior, visto que indivíduos optam por se tornarem bilíngues em virtude das vantagens de tal escolha; privilegiado que remete ao termo 'elite', partindo do pressuposto que é um modelo possível apenas para uma pequena parcela da sociedade que tem condições financeiras de investir em escolas bilíngues particulares. É essa nomenclatura que elencamos para dar continuidade nas discussões devido ao seu uso comum no contexto brasileiro de escolas bilíngues.

A denominação 'escola bilíngue de elite' é ainda um termo bastante usado para representar as escolas do contexto privado que ofertam um programa que oferece a oportunidade para alunos terem acesso a línguas de prestígio e naturalmente serem capazes de interagir com outros falantes da língua alvo em diversos contextos e impulsionado-os posteriormente para melhores oportunidades no âmbito educacional e mercadológico (MEÍJA, 2002).

Uma grande crítica desta nomenclatura, segundo Moura (2010), é que ela é generalista e que o uso de uma palavra ligada ao aspecto socioeconômico, como 'elite', possa não contemplar alunos de outras origens sociais que por várias razões estão neste contexto de educação bi/multilíngue que não é a normalidade, mas que vem crescendo exponencialmente no mundo todo devido ao contexto atual de globalização (MEÍJA, 2002), inclusive em nosso país.

A educação bi/multilíngue no Brasil, até recentemente, abrangia contextos de fronteiras, de minorias linguísticas, de imigração e de surdos" (CHEDIAK, 2017). No entanto, o mesmo movimento descrito por Mejía (2002) tem sido observado no contexto educacional brasileiro.

No geral, a maioria destas escolas [escolas bilíngues de elite] elencam o ensino de língua inglesa devido ao status desta língua na comunidade internacional, tanto na área de comunicação, entretenimento, mídias sociais, como também no campo formal dos órgãos mundiais e de pesquisas (DAVID, 2007). Famílias brasileiras, vislumbrando condições mais favoráveis no mercado de trabalho e enriquecimento cultural, optam por escolas que proporcionam algum tipo de educação bilíngue (EL KADRI, SAVIOLLI; MOURA, 2022, p. 578).

Já Moura usa o termo "escolas bilíngues de prestígio" (2010, p. 278-279) para falar deste mesmo modelo que, diferencia suas motivações daquelas escolas que são bilíngues devido a questões circunstanciais como a geografia do contexto (fronteira), a preservação da sua língua (imigrantes) ou a necessidade de comunicação por sinais (libras). No contexto brasileiro, a terminologia ilustra a realidade das escolas bilíngues, como podemos observar no excerto:

Inicialmente presente em bairros de classe média alta, têm ampliado seu público para famílias de classe média, algumas escolas oferecendo mensalidades próximas a de escolas monolíngues. Embora neste trabalho se mantenha a classificação desse tipo de escolas como "prestígio", já que oferecem uma segunda língua de alto status na sociedade, cabe questionar se seriam, de fato, escolas de elite, pois as mensalidades variam enormemente, o que indica uma população economicamente heterogênea. (MOURA, 2010, p. 58).

No entanto, o título 'escola bilíngue de prestígio' ainda caracteriza iniciativas privadas de ensino que restringem o acesso a uma pequena camada da população brasileira, independente de uma classificação social de elite. Assim, devido ao movimento crescente no Brasil de implementação de escolas bilíngues públicas, como o IEMA Integral Bilíngue no Maranhão, o Programa Bilíngue da SME-RJ que conta com 13 escolas atualmente, a Escola Municipal de Ensino Fundamental em Tempo Integral Bilíngue Dom José Maria Pires na Paraíba, a implementação da primeira escola bilíngue pública do Paraná, no município de Ibiporã e outras optamos por utilizar a nomenclatura 'Escolas Bilíngues de Línguas de Prestígio' com o intuito de tirar o caráter de prestígio do termo 'escola bilíngue' mas para as línguas usadas como meio de instrução nessas instituições. Acreditamos que, desta forma, quando falamos em Escolas Bilíngues de Línguas de Prestígio, nos referimos tanto às iniciativas privadas e públicas que utilizam a língua portuguesa e uma língua de prestígio, geralmente a Língua Inglesa haja visto seu caráter de língua hegemônica na atualidade, independente da classe social atendida pela instituição de ensino. Tanto essas iniciativas públicas e privadas de educação bi/multilíngue de línguas de prestígio careciam de legislação federal até então. Entretanto, em julho de 2020 foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, o Parecer 2/2020, que ainda aguarda homologação do Ministério da Educação até a escrita do presente trabalho.

As várias solicitações de regulamentação sobre as escolas bilíngues ao Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) foram o estopim para a elaboração da primeira normativa federal para as escolas bilíngues de línguas de prestígio, visto que a educação indígena, para a população surda e em regiões de fronteiras já são asseguradas por leis e legislações.

A comissão se encarregou das pesquisas, revisão de literatura, consultas

públicas<sup>23</sup>, encontros nacionais e internacionais com especialistas na área e também contou com a contribuição da Secretaria de Educação Básica do MEC.

As duas principais seções - “relatório” e “projeto de resolução” - compõem o documento. O primeiro inicia com o apontamento das diretrizes e legislação já existentes para as demais categorias de educação bi/multilíngue e se divide em 5 temáticas: fundamentos legais, bilinguismo e plurilinguismo; educação bilíngue na América Latina, educação plurilíngue no Brasil e BNCC e educação plurilíngue.

Segundo El Kadri, Saviolli e Moura (2022), o relatório é bastante abrangente e superficial no que tange conceitos e princípios sobre o universo da educação bi/multilíngue, as várias temáticas não parecem pertencer uma construção linear de pensamento.

Essa tentativa de contextualização da educação bilíngue no Brasil e o ensino de línguas na América Latina parece uma grande colcha de retalhos a fim de atender as demandas do público que enviou seus pareceres na primeira versão do documento. O texto aborda diversas temáticas, mas não se aprofunda em nenhuma delas, nem elenca claramente o viés a ser adotado, principalmente em questões de grande importância, tais como: modelo de ensino bilíngue/plurilíngue, perspectiva de língua, abordagens e as referências que embasam e norteiam as normativas. (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022, p. 581-582).

Vale ressaltar que o discurso de “educação plurilíngue”, vocábulos usados com frequência no relatório, não condiz com o que parece ser o objetivo das Diretrizes: classificar, definir e normatizar escolas que ofereçam algum modelo de ensino de/em línguas de prestígio, ou seja, escolas bilíngues, escolas internacionais e escolas com carga horária estendida em língua adicional.

A segunda etapa do Parecer 2/2020, o projeto de resolução, é sucinto e direto, apresentando todas as normativas para que escolas possam ser consideradas bilíngues ou não, haja visto a pluralidade de modelos e nomenclaturas até então disponíveis no mercado educacional, principalmente no privado (LEMOS *et al.* [202-]).

---

<sup>23</sup> O grupo Grupo de Estudos em Educação Bi/Multilíngue (GEEB) mobilizou, além de sua equipe, vários profissionais da área de diversas instituições brasileiras para, colaborativamente, elaborar uma resposta ao edital de chamada pública com os seguintes pontos: “[...] reivindicamos uma diretriz que contemple os diversos contextos brasileiros: escolas de fronteira, educação de migrantes e migrantes de crise, Educação Profissional e Tecnológica, além do único contexto apresentado, no documento, que é o da Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio, uma vez que a proposta declara que não discutirá a Educação Bilíngue para Surdos e a Educação Bilíngue Indígena. Somando-se a isso, destacamos também a importância de entendermos a Educação Bi/multilíngue para além de seu escopo linguístico e que essa modalidade educativa deve ser pensada e planejada sempre a partir das duas ou mais línguas de escolarização.” (GEEB, 2020). A obra de Liberali, Megale e Vieira (2022), também se coloca como uma resposta a esse parecer.

O primeiro capítulo (Objeto) é dedicado à definição geral dos modelos de escolas - bilíngue, internacional e de carga horária estendida em língua adicional - podendo pressupor que com o intuito de organizar, esclarecer e regulamentar os modelos ofertados até então e o uso indiscriminado do termo bilíngue<sup>24</sup>.

Já o capítulo II se ocupa a estabelecer a carga horária em língua adicional permitida para cada etapa da educação básica das escolas bilíngues e das escolas com carga horária estendida, além de esclarecer que as últimas se caracterizam pelo aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem integração com os conteúdos curriculares. Ou seja, as escolas que optam por uma carga horária estendida em língua adicional não podem contemplar o ensino de conteúdos das disciplinas da base comum (história, geografia, matemática, ciências etc.) através da instrução em língua adicional. Este tipo de ensino está autorizado a intensificar o ensino da língua adicional, com uma carga horária superior ao previsto pela legislação.

Embasadas nos conceitos de plurilinguismo de Canagarajah e Liynage (2012) - uso da linguagem como uma interação simbiótica para gerar novos significados, Oliveira e Hofling (2021) afirmam que a divisão de carga horária entre línguas pelas Diretrizes não respeitam os pressupostos de uma relação dinâmica entre línguas e culturas de tal abordagem (usada inclusive no título da normativa: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação **Plurilíngue**) e apresentam uma sugestão de educação bi/multilíngue pautada nos cinco princípios de pedagogias plurilíngues para programas de *Dual-Language*.

A formação de professores é apresentada no terceiro capítulo e traz grandes mudanças em relação às exigências para os profissionais que atuarão neste segmento. As normativas desta sessão foram distribuídas em duas datas distintas: professores que já iniciaram sua graduação até 2021 e professores que iniciarão a graduação após 2022. Para o primeiro, definiu-se que, para as etapas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os professores podem ter a graduação do curso de Letras ou Pedagogia.

---

<sup>24</sup>Com a falta de legislação para as escolas bilíngues de línguas de prestígio, muitas usam o termo bilíngue para atrair maior público (MEGALE; LIBERALI, 2016), sendo que muitas não se utilizam dos aspectos teórico-práticos da educação bi/multilíngue, como podemos verificar na pesquisa de Graciano e Silvestre (2020) que realizou um levantamento de escolas que se autodenominam bilíngues na cidade de Anápolis (GO). O que foi observado na cidade interiorana ilustra o cenário da educação bi/multilíngue no Brasil.

A dicotomia entre ambos os cursos é alvo de discussão entre especialistas pelo fato de que Pedagogia não contempla os estudos acerca da linguística e proficiência de idiomas, já o curso de Letras não abrange as teorias e práticas do ensino de conteúdos curriculares, tal como: matemática, ciências, história, geografia, nem os estudos sobre desenvolvimento infantil; e ambos apresentam carências no que tange às particularidades das teorias e práticas do bilinguismo e educação bi/multilíngue (BOLZAN, 2019).

A alteração para os professores do Ensino Fundamental - Anos Finais e Ensino Médio é a exigência da graduação específica na Licenciatura respectiva à disciplina que ministra, por exemplo, o professor de geografia que ministra na língua adicional precisa ser graduado em Geografia. O professor graduado em Letras tem a habilitação para ministrar os conteúdos linguísticos na língua adicional.

Para garantir a qualidade linguística do corpo docente nas escolas bilíngues, a segunda demanda é a certificação de proficiência na língua adicional em nível B2 do Common European Framework (doravante CEFR). E esse é um aspecto que tem sido alvo de muitas críticas na área.

Primeiramente, o documento define a BNCC como parâmetro para essas escolas, desta forma, a perspectiva adotada por esse documento é a de inglês como língua franca. Para Gimenez *et al.* (2015), essa concepção valoriza os diferentes “inglês” dos mais diversos contextos, especialmente nos espaços onde falantes de outras línguas de nascimento utilizam a língua inglesa para se comunicar. No entanto, Shohamy (2007) aponta que avaliações internacionais, como o CEFR, apoiam-se na comparação do desempenho de aprendizes da língua adicional ao nível de proficiência de falantes nativos, ou seja, processo contrário ao estipulado pela BNCC.

Outro aspecto relevante é que, apesar da proficiência em língua adicional do docente bilíngue ser essencial para sua atuação na área, esses parâmetros internacionais, segundo El Kadri, Saviolli e Moura (2022), não levam em consideração as demandas reais de um professor que utiliza a língua adicional como língua de instrução para ensinar conteúdos curriculares e, principalmente, a linguagem compatível ao conteúdo (MEGALE, 2020), ou seja, a linguagem acadêmica/disciplinar. Coadunamos com El Kadri, Saviolli e Moura (2022, p. 585) de que:

[...] a criação de uma matriz brasileira que leve em consideração as pesquisas nacionais e internacionais na área e as especificidades do contexto de ensino bilíngue brasileiro seja a forma mais adequada de avaliar e comprovar a proficiência de professores, não somente no domínio da língua no geral mas sim no domínio linguístico necessário para atuar em contextos educacionais bilíngues.

A terceira certificação para os professores que desejam atuar em escolas bilíngues é um curso de extensão de, no mínimo, 120 horas de formação complementar em educação bilíngue ou pós-graduação *lato sensu*; mestrado ou doutorado na área. Não há dúvidas de que este é, de fato, um avanço para a educação bi/multilíngue no Brasil pois é o reconhecimento da importância do professor se aprofundar nos conceitos, princípios e práticas que são pertinentes ao contexto bilíngue. No entanto, a falta de diretrizes mais específicas sobre esse curso de extensão pode gerar cursos acríticos pautados na ótica neoliberal. Nosso posicionamento é de que cursos de extensão de formação em professores em serviço precisam ressignificar concepções e práticas relacionadas à educação bi/multilíngue e não reforçar o status quo excludente desse contexto.

O capítulo da formação de professores também determina as normativas para os profissionais que iniciarão suas graduações a partir de 2022. Em consonância com as recomendações ao MEC no final do relatório das Diretrizes quanto a necessidade de as universidades reverem e modernizarem seus cursos de Pedagogia e Letras para o desenvolvimento de profissionais habilitados para as demandas da educação plurilíngue, o documento exigirá a “[...] formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue.” (BRASIL, 2020, p. 26).

Em relação à formação docente, é possível que apenas uma adaptação de ambos os cursos não seja suficiente para compor todos os saberes docentes que envolvem a educação bi/multilíngue (MEGALE, 2019). Essa foi também a perspectiva defendida por nós: “a nosso ver, precisamos pensar em um novo curso de licenciatura que extrapole a dicotomia entre Letras x Pedagogia neste cenário.”. (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022, p. 588). Acreditamos que a elaboração de uma nova formação, que conte com a colaboração de especialistas de algumas licenciaturas e da área de educação, seria a opção mais adequada para uma formação inicial de professores para contextos bilíngues que contemple aspectos teórico-práticos sobre bilinguismo, educação bi/multilíngue, as contribuições da neurociência para a área, abordagens e metodologias para o ensino de conteúdo e língua, biliteracia e

alfabetização em duas línguas. Contudo, compreendemos a situação das universidades federais e estaduais em relação à burocracia e, muitas vezes, falta de professores e apoio para a criação de novos cursos, como é o caso do Paraná por meio da LGU (Lei Geral das Universidades), que limita a contratação docente e que, portanto, pode inviabilizar e dificultar a criação desses cursos.

Outro aspecto preocupante das Diretrizes é que o documento não menciona a formação dos professores que atuam com a língua de nascimento, pois, segundo Megale (2018), independente da língua de atuação, todos os profissionais envolvidos na escola precisam dominar os processos envolvidos na educação bi/multilíngue.

O Capítulo IV, organização curricular, institui que escolas bilíngues ministrem disciplinas da Base Comum exclusivamente em língua adicional e disciplinas da Base Diversificada e/ou projetos transdisciplinares, bem como respeitem as exigências do currículo brasileiro, como a BNCC. Sugerem ainda que as instituições escolham metodologias que condizem com os pressupostos da área, dando-lhes bastante flexibilidade. No entanto, Oscalis e Cavalcante (2021) criticam a falta de expansão dos princípios e práticas da educação bi/multilíngue para além do processo de aquisição de uma língua adicional no documento.

Assim como o terceiro capítulo, a avaliação, referente ao capítulo IV, também traz inovações significativas, pois é a primeira vez que se exigirá comprovação de nível linguístico em língua adicional com padrões internacionais dos alunos da Educação Básica: ao término do 6º Ano espera-se que pelo menos 80% dos alunos atinjam nível A2 no CEFR; ao término do 9º Ano pelo menos 80% dos alunos atinjam nível B1 no CEFR e ao término do 3º Ano do Ensino Médio pelo menos 80% dos alunos atinjam nível B2 no CEFR.

A adoção de métricas internacionais de níveis de proficiência, como o CEFR, para a avaliação de professores do contexto de educação bi/multilíngue no Brasil também é outro item que tem gerado muito descontentamento, visto que, de acordo com Megale (2018), fogem da alçada dos exames internacionais o contexto específico de educação bi/multilíngue. Em consonância com a autora, Lemos *et al.* (submetido/prelo) apontam que:

A adoção de tais métricas [CEFR] têm inúmeras implicações ideológicas, mas vamos nos deter neste contexto a abordar seus desdobramentos mais práticos. Ao adotar um critério pautado em um referencial europeu, verificamos a incompatibilidade com critérios nacionais de ensino de línguas, uma vez que os contextos, ideologias e parâmetros são específicos para cada



uma das realidades. O CEFR objetiva “descrever quão bem você fala e entende uma língua estrangeira” [QUADRO..., 2022] de acordo com o site do British Council. Além disso, este tipo de exame tem enfoque em habilidades puramente linguísticas, o que empobrece e enviesada as análises em termos de contextos plurilíngues, ricos em repertórios linguísticos diversos, aspectos culturais e cognitivos específicos (LEMOS *et al.*, [202-]).

O último capítulo estabelece os prazos para as adequações nas etapas da educação e formação de professores, no entanto, como o documento ainda não foi homologado pelo MEC, acreditamos que as datas serão alteradas para que todos os indivíduos e instituições que serão impactados tenham tempo hábil de se reorganizarem para atender às demandas das Diretrizes.

O quadro abaixo resume os principais aspectos dos três modelos descritos e a serem regularizados pela nova normativa. Devido a quantidade e especificidades dos detalhes, percebe-se o maior interesse em regulamentar as escolas bilíngues no Brasil.

**Quadro 4 – As classificações de escolas de acordo com o Parecer 2/2020**

	<b>Escola bilíngue</b>	<b>Escola internacional</b>	<b>Escola com carga horária estendida</b>
<b>Objeto</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução;</li> <li>- Contemplar todas as etapas, mesmo que a implementação seja gradativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo brasileiro em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem integração dos conteúdos curriculares.</li> </ul>
<b>Carga horária</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação Infantil e Ensino Fundamental: entre 30% e 50% da carga horária curricular</li> <li>- Ensino Médio: mínimo de 20% em língua adicional</li> <li>- Ofertado a todos os estudantes (não optativo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carga horária mínima para as disciplinas obrigatoriamente ministradas em língua portuguesa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mínimo de 3 horas semanais;</li> <li>- Ofertado a todos os estudantes (não optativo).</li> </ul>
<b>Formação de professores</b>	<p style="text-align: center;"><b>Professores que iniciaram formação até 2021:</b></p> <p><u>Educação Infantil e Séries Iniciais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>(i) graduação em Pedagogia ou Letras;</li> <li>(ii) certificação de proficiência nível B2 (CEFR) na língua adicional;</li> <li>(iii) certificação para a educação bilíngue.</li> </ul>	-----	-----

	<p><u>Séries Finais e Ensino Médio:</u></p> <p>(i) graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas, a Licenciatura correspondente,</p> <p>(ii) certificação de proficiência nível B2 (CEFR) na língua adicional;</p> <p>(iii) certificação para a educação bilíngue.</p>		
<b>Organização curricular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplinas da Base Comum ministradas exclusivamente na língua adicional;</li> <li>- Disciplinas da Base Diversificada e/ou projetos transdisciplinares na língua adicional;</li> <li>- Respeito à BNCC;</li> <li>- Metodologias adequadas aos pressupostos teóricos da educação bilíngue.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia para seguir seus estatutos de fundação desde que não prejudique a avaliação no currículo brasileiro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem optar pelo aprendizado intenso da língua adicional, mas sem conexões com os conteúdos acadêmicos.</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autonomia para a avaliação dos conteúdos;</li> <li>- Avaliação do nível linguístico: A2 (CEFR) ao término do 6o Ano; B1 (CEFR) ao término do 9o Ano; B2 (CEFR) ao término do 3o Ano do Ensino Médio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Critérios de seus próprios estatutos de fundação;</li> <li>- Avaliação que respeite legislação nacional quanto às disciplinas do currículo brasileiro;</li> </ul>	-----

Fonte: A autora (2022).

Trouxemos os aspectos relevantes das Diretrizes e procuramos elucidar muitas das críticas dos pesquisadores em relação à normativa, no entanto, coadunamos com El Kadri, Saviolli e Moura (2022) que o documento oficial reconhece a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio como um contexto educacional e o colocou em pauta na atualidade, fomentando discussões e pesquisas na área.

Com o intuito de discutir a formação de professores para contextos bi/multilíngues, precisamos investigar quais são os saberes docentes que envolvem a educação bi/multilíngue, no entanto, primeiramente faz-se necessário um aprofundamento acerca de saberes docentes, que faremos na seção seguinte.

#### 2.4 SABERES DOCENTES

Neste tópico, nos aprofundamos na literatura acerca dos saberes docentes de forma mais abrangente para posteriormente discutirmos os saberes docentes para a educação bi/multilíngue. Inspirados pelo mapeamento, realizado por Barbosa Neto e Costa (2017), nos trabalhos publicados no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (doravante IBCTT) entre 2014 e 2016, acerca dos autores que discorrem sobre saberes docentes, apresentamos o quadro de correlação dos

saberes docentes dos autores mais citados:

**Quadro 5** – Síntese correlativa dos saberes docentes dos principais autores

<b>NÓVOA</b>	<b>Saber</b>			<b>Saber-fazer</b>	<b>Saber-ser</b>
<b>TARDIF</b>	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes da formação profissional Saberes das ciências da educação	Saberes pedagógicos	Saberes experienciais
<b>GAUTHIER</b>	Saberes disciplinares	Saberes curriculares	Saberes das ciências da educação	Saberes da tradição pedagógica	Saberes experienciais
<b>SHULMAN</b>	Conhecimento do conteúdo	Conhecimento curricular		Conhecimento pedagógico do conteúdo	
<b>PIMENTA</b>	Saberes do conhecimento			Saberes pedagógicos	Saberes da experiência
<b>SAVIANI</b>	Saberes específicos	Saberes didático-curricular	Saber crítico-contextual	Saberes pedagógicos	Saber atitudinal
<b>ALTET</b>	Saberes teóricos				Saberes práticos ou de experiências
	Saberes disciplinares	Saberes da cultura do professor	Saberes didáticos	Saberes pedagógicos	

Fonte: Adaptado de Barbosa Neto e Costa (2017).

De acordo com o quadro acima, podemos observar que cada autor (Nóvoa, Tardif, Gauthier, Shulman, Pimenta, Saviani e Altet) escolhe suas próprias nomenclaturas para representar os saberes docentes. No entanto, Barbosa Neto e Costa (2017) mostram como essas categorias se relacionam a partir das macros divisões apresentadas por Nóvoa (1992): saber, saber-fazer e saber-ser. Contudo, elencamos Tardif como base deste referencial teórico, por estar dimensionado como o autor que mais aparece nos trabalhos analisados por Barbosa Neto e Costa (2017) e ser reconhecido como um dos principais pesquisadores na área. Apesar disso, reconhecemos as contribuições dos autores apresentados no quadro e traremos alguns aspectos relevantes que ultrapassaram os estudos realizados por Tardif, principalmente acerca dos saberes da ação pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 2013).

Segundo Tardif (2012), os saberes docentes estão intimamente conectados ao contexto de prática e identidade dos professores, ou seja, são, por natureza, uma construção social. O autor enfatiza que mesmo que cada professor tenha sua individualidade, se constitua como sujeito único e tenha suas vivências quanto docente, é no espaço coletivo que ele se constitui. Esse caráter social, para o autor, também se materializa com seu próprio objeto de prática: as práticas sociais

complexas e coletivas que englobam o processo de ensino-aprendizagem e relação com seus alunos. Desse modo, o autor define saber docente como sendo “um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.”. (TARDIF, 2012, p 15). É essa definição que adoto neste trabalho.

Tardif (2012) discorre sobre os diferentes tipos de saber que compõem o arsenal docente. Em suas palavras:

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p 39).

Tardif classifica os saberes docentes sendo: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. No quadro abaixo, abaixo, a definição desses saberes para o autor:

**Quadro 6 – Os saberes docentes para Tardif**

<b>Tipos de saberes docentes</b>	<b>Descrição dos saberes docentes</b>
<b>Saberes da formação profissional</b>	Conjunto de saberes provenientes das instituições formadoras de professores e dos conhecimentos pedagógicos.
<b>Saberes disciplinares</b>	Saberes produzidos pela ciência da educação nas diversas áreas do conhecimento.
<b>Saberes curriculares</b>	Saberes relacionados às instituições escolares e seu conjunto de conhecimentos a serem transmitidos, como programas de ensino.
<b>Saberes experienciais</b>	Saberes provenientes da própria experiência do professor, construída a partir de suas vivências como aluno na educação básica, como professor em formação no curso de ensino superior e como docente ao longo de sua carreira.

**Fonte:** A autora (2022).

De acordo com o quadro, Tardif define o saber da formação profissional como sendo os saberes provenientes das instituições (cursos de educação superior) que são, tradicionalmente, responsáveis pela formação de sujeitos em profissionais habilitados para trabalhar com a educação escolar. Para além dos saberes da ciência da educação, conforme argumenta o autor, estão os saberes pedagógicos, que englobam as concepções acerca da reflexão sobre as práticas educativas.

Os saberes disciplinares, segundo o autor, são aqueles provenientes da “tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2012 p. 38),

que compreendem saberes dos campos de conhecimento que encontramos nas disciplinas da educação básica e instituições de ensino superior, tal como: matemática, ciências, história, geografia etc. Esses estão intimamente ligados aos saberes curriculares que contemplam os desdobramentos de conteúdos, métodos e objetivos a serem aplicados pelos professores nas instituições educacionais.

Para um viés mais prático, estão os saberes experienciais que, para Tardif, se originam a partir das experiências individuais e coletivas dos professores, o que Nóvoa (1992) denomina de “saber-ser”, grande foco de pesquisa do autor. Esses, por sua perspectiva, se afastam dos saberes difundidos pelas instituições formais de formação de professores caracterizados pela sistematização e previsibilidade de seus componentes, já os relacionados ao contexto prático demandam habilidades para lidar com situações inusitadas, inconstantes e diversificadas que naturalmente compõem o contexto de trabalho escolar cotidiano. O autor enfatiza que isso se dá devido às relações e interações que envolvem os professores, o espaço escolar com suas especificidades e os demais sujeitos que constituem a escola.

Para Tardif (2012), os saberes experienciais fazem o professor um grande formador de professores, haja visto sua atuação com seus pares no ambiente escolar e diversos espaços para trocas de experiências (eventos, formação continuada etc.) bem como através de outros recursos pedagógicos, como materiais didáticos, manuais, dicas, blogs... Eles também validam ou não os saberes de contextos formais de formação de professores, afinal, através de suas vivências em sala de aula e escola e reflexão crítica sobre seu próprio fazer pedagógico, professores conseguem classificar os componentes relevantes daqueles que parecem não impactar a sua realidade de trabalho.

Tardif (2012) aponta que as vivências familiares e escolares da infância e adolescência do próprio profissional são a primeira imersão (e vasta, em torno de 16 anos, somatizando 15.000 horas) na profissão, antes mesmo de sua atuação quanto professor. “Essa imersão se expressa em toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (TARDIF, 2012, p. 68) que permearão e orientarão as ações quanto aluno do ensino superior, bem como professor. Já a carreira é marcada pelas experiências no local de trabalho que imprime rotinas, normas, identidades e grandes acomodações nas relações com seus pares e outros atores escolares bem como os aspectos de sua própria ocupação, desencadeando um saber-viver na escola. Assim, o autor aponta

para o fator tempo como ponto determinante na construção dos saberes docentes, que vão muito além de processos cognitivos. “Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos.” (TARDIF, 2012, p. 103).

A prática educativa engloba tipos de ação que são mobilizados simultaneamente, ora alguns mais intensamente e outros de forma mais branda, de acordo com determinado contexto. Mas, para fins de pesquisa, Tardif (2012) as classifica em: agir tradicional, afetivo, instrumental, estratégico, normativo, dramático, expressivo e comunicacional. Assim, o autor afirma que o saber-ensinar é o resultado do uso complexo e integrado dos saberes provenientes dessas diferentes formas de agir do professor, desenvolvendo, nele, uma competência prática. Nessa perspectiva, o professor é um profissional prático reflexivo, ou seja, um sujeito capaz de “racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir.” (TARDIF, 2012, p. 223).

Tardif aponta as implicações dos saberes docentes para a formação. Uma de suas principais críticas é a simplista separação entre teoria, geralmente concebida nas pesquisas universitárias, e a prática, ou seja, o trabalho docente (principalmente na educação básica). O autor aponta para a impossibilidade de dissociar teoria e prática, haja visto, que aquela só é concebida a partir das ações de quem as desenvolve. Assim, professores também são grandes produtores de saberes, e ambos – professores e seus saberes – precisam ser reconhecidos pelas pesquisas acadêmicas. Para isso, se faz necessários dois movimentos: (i) pesquisadores proporem parcerias e colaboração com professores em seus objetos de estudo e (ii) professores assumirem seu espaço na pesquisa e usá-la para ressignificar sua prática.

Tardif (2012) discorre sobre a epistemologia da prática profissional partindo de uma visão de “saber” bastante abrangente, incluindo o que normalmente se denomina “saber, saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2012, p. 255), nomenclaturas também utilizadas por Nóvoa (1992), como demonstra o quadro 4. O autor aponta para seis consequências que quebram paradigmas acerca dos saberes docentes e a formação profissional. Primeiramente, os saberes docentes são indissociáveis do professor e de sua prática. Segundo os conhecimentos provenientes da formação acadêmica não são sinônimo de saberes profissionais, pois estes são resultado do uso dos conhecimentos universitários pelos professores em contextos reais de atuação docente. Assim, o terceiro ponto é que os pesquisadores precisam estar com

os professores, em seu lugar de atuação, estudando seu contexto de prática. A quarta consequência é que, a partir desta perspectiva, professores produzem conhecimentos e saberes que devem ser o alvo de pesquisas acadêmicas. Complementando, o quinto aspecto é que os pesquisadores devem se ater ao contexto de prática do professor ao invés de investigar o que é esperado do professor ideal (o que deveria ser, fazer, saber). E por último, a formação profissional precisa expandir para além dos tradicionais campos de conhecimento (pedagogia, didática, psicopedagogia) e adotar uma visão ecológica integral, englobando a totalidade dos saberes docentes, principalmente os experienciais.

Vale ressaltar que a temática dos saberes experienciais é bastante relevante haja visto que todos os autores do mapeamento de Barbosa Neto e Costa (2017), exceto Schulman que fala de conhecimentos, abordam os saberes da experiência. Corroborando com Tardif (2012) e Nóvoa (1992), a experiência vivida é precursora da aquisição dos demais saberes pois esses “só são dinamizados na e pela experiência”. (BARBOSA NETO; COSTA, 2017, p. 91).

Em consonância com Tardif, Gauthier *et al.* (2013) também elencam os saberes disciplinares, curriculares, da Ciência da Educação e da tradição pedagógica - que se correspondem aos saberes da formação profissional de Tardif - e os saberes experienciais, como vistos no quadro 4 de correlações dos saberes docentes. No entanto, Gauthier *et al.* (2013) se destacam por apresentar o saber da ação pedagógica que, segundo os autores:

Correspondem aos saberes experienciais do professor que se tornam públicos e que são testados pelas pesquisas em sala de aula; a partir desses saberes os julgamentos e as razões que servem de alicerce para a ação do professor podem ser conhecidos e aprendidos por outros e podem ser avaliados, integrados às regras de ação; é o saber mais necessário para a formalização dos saberes docentes, para a valorização social da profissão e para o aperfeiçoamento da prática profissional, principalmente porque distingue o professor de um cidadão comum e lhe permite fundamentar seus gestos sem recorrer somente a saberes limitados, tais como o experiencial e da tradição pedagógica (GAUTHIER *et al.*, 2013, p. 33-34).

Os autores propõem que os saberes docentes funcionam como um grande reservatório de saberes que são mobilizados pelo professor para sua atuação em sala de aula. Já os saberes da ação pedagógica são o repertório dos conhecimentos do ensino (ou a jurisprudência pública validada), ou seja, “saberes produzidos pelo professor e os quais foram observados na sala de aula, tornados públicos por

pesquisadores, e assim formalizados para testes, estudos e para o acesso de outros professores e demais interessados”. (GAUTHIER *et al.*, 2013 apud MACHADO, 2016).

As discussões acima a respeito dos saberes docentes apontam para os principais pilares na formação dos professores. Entretanto, na educação bi/multilíngue, "além de ensinar o conteúdo por meio de outra língua, deve-se também ensinar língua – estruturas linguísticas e discursivas que permitam ao aluno discorrer e manipular o conteúdo específico.". (MEGALE, 2020, p.18). Por isso, na sessão seguinte, entraremos no campo específico dos saberes relacionados à educação bi/multilíngue.

## 2.5 SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE

Por ser um contexto que se utiliza de duas línguas de instrução para o ensino de conteúdos curriculares, a educação bi/multilíngue engloba questões relacionadas à língua de atuação do professor.

O desenvolvimento da área da linguagem, segundo Dalamura, Magalhães e Fonseca (2016), não está restrito aos professores que ensinam línguas, tanto a de nascimento como qualquer língua adicional, mas permeia todas as áreas de conhecimento. Ou seja, segundo os autores, os professores de disciplinas como Ciências, Matemática, História, também são responsáveis pela linguagem e cultura particulares de suas áreas. Todavia, os docentes de escolas regulares normalmente contam com alunos que compartilham de sua mesma língua de nascimento e instrução utilizada em sala de aula (MEGALE, 2020), no caso da maioria das escolas brasileiras, o português.

Já na educação bi/multilíngue, os professores que ensinam os conteúdos curriculares através da língua adicional se deparam com alunos que “estão no processo de se tornar falantes dessa língua” (MEGALE, 2020, p. 19). Por isso, este profissional, além de lidar com os saberes disciplinares relacionados à sua disciplina, também precisa “considerar quais são os recursos linguísticos disponíveis entre seus alunos e quais devem ser construídos em um período determinado” (MEGALE, 2020, p. 19). Para isso, é preciso que o professor tenha (i) o “conhecimento linguístico e semântico de sua língua de trabalho” (MEGALE, 2018, p. 13), por isso o Parecer 2/2020 e outras normativas estaduais exigem um certificado de proficiência na língua adicional e (ii) conhecer os aspectos teórico-práticos que envolvem o ensino de uma



língua adicional (conhecimentos adquiridos nos cursos de Letras).

Assim, os professores da educação bi/multilíngue precisam saber usar abordagens que integram conteúdo e língua, a fim de desenvolver os aspectos linguísticos de seus alunos para além dos componentes mais elementares, como vocabulário e gramática, promovendo o desenvolvimento da linguagem compatível ao conteúdo (MEGALE, 2020), ou o que também chamamos de linguagem acadêmica/disciplinar que, segundo Oliveira e Höfling (2021), se diferencia da linguagem do dia a dia. Para os autores, essas demandas emergem a partir do ensino fundamental e são essenciais para o desenvolvimento de alunos que tenham parte dos conteúdos curriculares ministrados em uma língua adicional, movimento característico das escolas bilíngues.

Vale ressaltar que o conhecimento linguístico da língua de instrução não é evidenciado nas demais disciplinas em situações regulares de ensino, no entanto, esta é uma questão chave para a formação de professores para contextos bi/multilíngues, principalmente com a aprovação das novas Diretrizes que como abordamos anteriormente, exige a certificação de proficiência no nível B2 do *Common European Framework*, apesar de ser uma avaliação que não leva em consideração as demandas linguísticas características do ensino de conteúdos curriculares por meio de uma língua adicional, como a linguagem acadêmica.

Destacamos também que as questões culturais são muito marcantes na educação bi/multilíngue, visto que linguagem e cultura estão sempre conectadas (GARCÍA, 2009a). Desta forma, acreditamos que a cultura, principalmente os aspectos que transcendem os elementos discretos, como datas comemorativas, comidas típicas, vestimentas (MEGALE; LIBERALI, 2016), se relaciona, segundo Kramsch (2011) aos discursos historicamente e subjetivamente construídos e propagados através das histórias que contamos. Desta forma, para Megale e Liberali (2016) a educação bi/multilíngue possibilita, através do uso de duas línguas, o acesso a discursos múltiplos, promovendo novas formas de ser e agir no mundo.

Os conhecimentos linguísticos acerca da disciplina podem ser encaixados na categoria dos saberes disciplinares (TARDIF, 2012), mas vale destacar que a educação bilíngue possui um enfoque duplo (MEGALE, 2020): ensino de conteúdos curriculares por meio de duas línguas de instrução: nascimento e adicional.

Com o intuito de destacar as particularidades da área, mas levando em consideração que eles permeiam as categorias já organizadas por Tardif (2012),

nomeamos de saberes bilíngues aqueles que envolvem “o conhecimento linguístico e semântico da língua de trabalho” (MEGALE, 2018, p. 13), a linguagem acadêmica/disciplinar de outras áreas de conhecimento (matemática, geografia, ciências, por exemplo), “os recursos multimodais mobilizados pelos sujeitos para a interação com/no mundo” (LIBERALI; MEGALE; VIEIRA, 2022, p. 27), o processo de aprendizagem da língua escrita em duas ou mais línguas, as culturas e a didática para o processo de ensino-aprendizagem característica da área.

Os professores da educação bi/multilíngue, em sua maioria, entram em contato com os conhecimentos curriculares que compreendem os saberes curriculares específicos da área em sua primeira experiência de trabalho em uma escola bilíngue, pois não têm acesso aos materiais didáticos, currículos, organização dos conteúdos e objetivos da integração de conteúdos curriculares e linguagem na formação profissional, o que normalmente acontece nos estágios. E um agravante para este determinado tipo de saber é que as escolas bilíngues ainda não têm uma legislação federal homologada, assim essas escolas possuem organizações curriculares bastante diferentes, inclusive muitas delas possivelmente nem funcionem como escolas bilíngues propriamente ditas (MELLO, 2011), mas sim como escolas com carga horária estendida em língua adicional<sup>25</sup>. E mesmo após a homologação das novas Diretrizes, as escolas bilíngues ainda terão currículos bastante singulares, visto que há uma ampla possibilidade de escolha de carga horária e organização curricular, haja visto a flexibilidade para compor o currículo, por exemplo: uma escola pode optar por ensinar Ciências e Arte na língua adicional com 30% da carga horária enquanto outra pode escolher a disciplina de Matemática, Geografia e projetos na língua adicional, contabilizando 45% da carga horária. Por isso, os saberes curriculares para contextos bi/multilíngues serão desenvolvidos em sua própria prática pedagógica, na troca com seus pares e nas formações continuadas das próprias instituições, característica marcante das escolas bilíngues segundo Fávaro (2009), Castanharo (2020) e El Kadri, Saviolli e Moura (2022).

Os saberes experienciais, como apontamos anteriormente, englobam as múltiplas vivências do professor, inclusive sua experiência como aluno na educação básica que, segundo Tardif (2012), somatiza em torno de 15.000 horas. No que cerne

---

<sup>25</sup> Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional são caracterizadas pela intensificação do ensino da língua adicional e não objetivam desenvolver os conteúdos curriculares, como Matemática, História, Biologia, em língua adicional (BRASIL, 2020).

os contextos bi/multilíngues, os professores que hoje atuam ou almejam atuar, geralmente, não tiveram a oportunidade de frequentar escolas bilíngues em sua infância. Sendo assim, esses profissionais carecem dessa vivência quanto aluno em um espaço formal de educação em que haja a integração de ensino de conteúdos curriculares em duas línguas de prestígio. O que esses professores vivenciaram foi a língua adicional sendo ensinada quanto língua, tanto na escola quanto em institutos de idiomas, o que se difere grandemente de um trabalho de educação bi/multilíngue.

O contraste entre o modelo educacional vivenciado (ensino de língua) pelos professores em sua infância e o modelo educacional a ser desenvolvido em sua carreira como professor bilíngue faz com que este ultrapasse os limites de seus saberes experienciais de aluno, e se apoie nos saberes experienciais construídos nas relações que permeiam o universo do trabalho com os outros professores, coordenadores, diretores e demais agentes da escola. São nessas trocas, parcerias e suporte entre pares que muitos dos saberes específicos para a educação bi/multilíngue são formados.

Quanto aos saberes da formação profissional específicos da educação bi/multilíngue, podemos elencar alguns conhecimentos e competências essenciais que de acordo com Megale (2018, p. 13 - 14) compreendem:

[...] saberes sobre o bilinguismo e sobre o processo de se tornar bilíngue; conhecimento sobre os processos e fatores envolvidos nos multiletramentos; conhecimento linguístico e semântico de sua língua de trabalho; conhecimento acerca das teorias de aquisição de primeira e segunda língua; valorização da pluralidade cultural; compreensão da organização de currículos e de planejamentos que envolvem o ensino por meio de duas ou mais línguas e têm a interculturalidade como eixo central; conhecimento de teorias e modelos educacionais bilíngues; domínio da área de conhecimento na qual realiza seu trabalho, entre outros tantos aspectos importantes que envolvem a educação bilíngue.

Todavia, segundo o mapeamento de 463 cursos de Letras e Pedagogia do estado de São Paulo organizado por Castanharo (2020), mostram que nenhum dos cursos oferecem disciplinas para a educação bi/multilíngue.

Acreditamos que este cenário seja similar nos demais cursos de licenciaturas e em outros estados brasileiros. Isto significa que os cursos de ensino superior responsáveis pela formação dos professores não contemplam o contexto de educação bi/multilíngue em nosso país. E em consonância com esta afirmação, os gestores participantes da pesquisa de Castanharo (2020) relatam a falta de preparo dos

profissionais que se candidatam às vagas de suas instituições para atuar em contextos bi/multilíngues.

Em virtude deste cenário, escolas bilíngues precisam investir em formações continuadas (FÁVARO, 2009; CASTANHARO, 2020) para auxiliar o professor neste processo de aquisição dos saberes curriculares específicos da instituição, bem como suprir a defasagem dos saberes da formação profissional. Estes desafios relacionados à falta de saberes são similares aos que vivenciei no início de minha carreira como professora de educação bi/multilíngue em língua adicional, como relatado na introdução deste trabalho.

Podemos concluir que os saberes específicos para a educação bi/multilíngue, até então, vêm sendo construídos quase que exclusivamente nas experiências práticas dos professores em seus locais de trabalho, ou seja, saberes experienciais (TARDIF, 2012). Acreditamos que esse saber prático está intimamente relacionado com o saber da ação pedagógica, cunhado por Gauthier *et al.* (2013). O que ainda precisamos é da aproximação da academia com esses profissionais, a fim de elaborar pesquisas para testar esses saberes e publicá-los para sairmos de iniciativas locais de formação para uma verdadeira valorização desses saberes práticos já construídos, mas agora teoricamente embasados e com a possibilidade de atingir maior público de docentes e interessados na área.

Em suma, nesta seção procuramos levantar as lacunas na construção dos saberes docentes acerca da educação bi/multilíngue e reconhecemos a importância de todos os tipos de saberes que são mobilizados na construção do saber-ensinar (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2012) em contextos bi/multilíngues. Entretanto, por viabilidade de pesquisa, é na lacuna da formação profissional do professor bilíngue que este trabalho atua através da proposta de um experimento formativo, o curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” e da análise das *affordances* desta formação, segundo a percepção de seus participantes.

A seguir, apresentamos a coletânea de trabalhos já existentes sobre a formação de professores para a educação bi/multilíngue, analisando as contribuições dos pesquisadores e identificando as possibilidades e necessidades ainda latentes na área.

## 2.6 AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES/SABERES DOCENTES PARA O CONTEXTO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL

Neste tópico, procuramos investigar os trabalhos já realizados sobre a formação dos professores e seus saberes na educação bi/multilíngue. Apoiados no que já foi construído por esses pesquisadores, procuramos agregar conhecimentos e contribuir com a formação de professores para a área. O levantamento de estudos sobre a formação de professores para a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio a partir de pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (doravante BDTD) revela somente 11 dissertações de mestrado. O critério de busca foram as palavras-chave “formação”, “professores”, “educação/escola” e “bilíngue” para títulos e/ou resumo da obra, entre os anos de 2000 e 2021. Abaixo, apresento o quadro com os resultados do mapeamento realizado na BDTD acerca de trabalhos sobre formação de professores em educação bi/multilíngue.

**Quadro 7 – Mapeamento BDTD - 11/04/2022**

	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>
1	Saberes para um ensino bilíngue na educação infantil	Cristina Pereira Furtado	2007
2	A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngüe	Helena Wolffowitz Miascovsky	2008
3	A educação infantil bilíngüe (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área: um estudo de caso	Fernanda Meirelles Fávoro	2009
4	Formação de professores para a educação infantil bilíngue	Norma Wolffowitz-Sanchez	2009
5	Argumentação na formação do professor na escola bilíngue	Maria Cristina Meaney	2009
6	Dinâmicas desenvolvimentais do ser professor na educação infantil bilíngue	Thaís Araújo Carolino	2018
7	Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação	Susan Ann Rangel Clemesha	2019
8	A formação do professor para o ensino bilíngue	Emanuela Rodrigues do Espírito Santo	2019
9	Sentidos e significados na interação professor-aluno sobre a atividade de aprendizagem, no contexto de ensino de língua estrangeira em uma escola bilíngue	Patricia Adriana dos Santos Arantes	2019

10	Formação de professores para contextos de educação bilíngue: uma reflexão a partir das crenças de alunos-professores do curso de Letras sobre o bilinguismo	Luciana Micheli	2020
11	Os multiletramentos e o contexto de educação bilíngue de línguas de prestígio: um estudo de caso	Cintia Cristina Camargo	2021

Fonte: A autora (2022).

Como demonstra o quadro, cinco dissertações foram escritas entre os anos de 2007 e 2009 e somente após um longo intervalo de nove anos que se tem a publicação das outras seis dissertações na área. Acreditamos que o número de pesquisas sobre a formação de professores para contextos bi/multilíngues poderá se manter constante com o aumento do interesse na área, principalmente com a aprovação das novas Diretrizes que têm fomentado muitas discussões sobre a temática (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022), inclusive a contribuição desta pesquisa.

As dissertações mapeadas sobre a formação de professores na área podem ser classificadas em duas grandes temáticas: experiências de formação continuada em escolas bilíngues e a formação universitária para contextos bi/multilíngues. Dentre as onze dissertações acerca da temática, seis delas se concentram em pesquisas realizadas dentro do espaço escolar com alguns professores e em que o pesquisador é/foi parte integrante do corpo docente, ou coordenação pedagógica. Assim, mesmo que não seguindo uma ordem cronológica, apresentamos tais pesquisas.

Os estudos de Miascovsky (2008), Wolffowitz-Sanchez (2009), Meaney (2009) e Clemesha (2019) são pautados pela visão crítico-colaborativa na formação de professores para o contexto bi/multilíngue. A primeira dissertação contou com a participação de uma coordenadora e uma professora em sessões reflexivas que contaram com construção colaborativa de sentidos e significados. A prática resultou em um desencadeamento em cadeia de novas ações criativo-colaborativas para outras propostas escolares.

A segunda autora, Wolffowitz-Sanchez (2009), dedicou-se em investigar sobre a formação de professores para a educação bi/multilíngue na educação infantil através da análise dos 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. Os participantes do projeto eram responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação de aulas em inglês para crianças de 3 anos em uma creche conveniada

na cidade de São Paulo e puderam, ao longo de suas experiências de estudo, colaboração e prática docente, produzir conhecimento acerca da educação bi/multilíngue e expandir possibilidades em virtude da colaboração entre os envolvidos na iniciativa. Um resultado bastante relevante desta iniciativa foi a transformação dos papéis das alunas-professoras e professora-aluna, outrora mais periférica e agora central.

Com motivações advindas de seu próprio contexto de prática docente no Ensino Fundamental, como professora regente na língua inglesa de uma escola privada na cidade de São Paulo, Meaney (2009) busca examinar as tensões e colaborações propiciadas pelas interações entre professoras do 5º Ano acerca das discussões sobre o planejamento do currículo de *Science* da instituição. A pesquisa apontou para transformações atitudinais frente às trocas entre as profissionais em virtude da argumentação perante a exposição e articulação de sentido na busca de um lugar comum e encaminhamento das propostas para seus respectivos grupos e propiciou também melhorias significativas na escola em que atuavam, tais como: aumento de carga horária destinada para reuniões entre as professoras, reorganização (esforço da coordenação) dos horários das professoras para que todas pudessem participar dos encontros e apreciação dos pares e superiores em relação ao poder argumentativo do grupo.

Já Clemesha (2019), além de mapear as contribuições da formação de um grupo de professoras, professoras assistentes e coordenadoras do 4º Ano - Anos Iniciais de uma escola bilíngue de prestígio que englobou encontros para estudos de cunho teórico, bem como observações de aula e planejamento colaborativo para a educação bi/multilíngue, buscou conceitos relevantes para os momentos de interação, tais como: translinguagem, agência, Atividade Social e desencapsulação. A formação por meio da colaboração crítica propiciou resultados em cadeia: o desenvolvimento de agência nos profissionais acarretou na elaboração de propostas desencapsuladas, estas conduziram para o desenvolvimento de agência nos alunos. A autora afirma que o trabalho integrado entre a equipe de inglês e português resultou em práticas multiculturais e multilíngues que condizem com o contexto atual de globalização e valorização da diversidade.

Carolino (2018) faz um panorama geral da educação bi/multilíngue no Brasil, elencando alguns desafios na área e depois se dedica na investigação das relações professor-aluno-contexto bilíngue. A pesquisa permitiu elucidar muitas das

problemáticas vivenciadas pelos professores (através de sessões de grupo focal, gravações de práticas pedagógicas, discussão dos vídeos e entrevista), inclusive da própria experiência da pesquisadora que teve um percurso de carreira muito similar ao vivenciado por mim, tanto quanto professora, como coordenadora. As mais relevantes estão associadas à falta de qualificação e preparo dos professores que acarretavam em problemas com a comunidade escolar, principalmente os pais (CAROLINO, 2018). As sessões realizadas nesta pesquisa 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.

O último trabalho em contexto local de atuação docente, Arantes (2019), professora-pesquisadora, analisa os aspectos de construção de sentido dos alunos, em relação às propostas da docente. A autora faz uma notável reflexão sobre sua prática ainda estar em consonância com o aprendizado de sua educação profissional e distante dos seus desejos quanto educadora. 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.

Apesar de não se enquadrar no critério das dissertações acima, o foco da pesquisa de Camargo (2021) é um estudo de caso de uma escola bilíngue. As contribuições da autora são bastante relevantes no que tange a pedagogia dos multiletramentos, que por sua vez, faz grande conexão com contextos de educação bi/multilíngue a partir de uma perspectiva multicultural, multilíngue e ancorada pelos pilares da justiça social. Camargo (2021) se propõe a averiguar a apropriação teórica da pedagogia dos Multiletramentos pela escola e corpo docente, bem como está se realiza na prática escolar. Foi verificado que a instituição e seus profissionais se apropriaram dos princípios da pedagogia dos Multiletramentos que estiveram presentes em diversos momentos e espaços pedagógicos, como: formas variadas de engajamento, uso da Prática Situada, combinação de outras abordagens pedagógicas, a utilização da multimodalidade pelo próprios professores e participação mais crítica e agentiva.

Os trabalhos seguintes se relacionam em virtude da temática acerca da



formação docente, seja em contexto universitário, seja em averiguação de como se caracteriza a formação desses profissionais e suas implicações para a educação bi/multilíngue. Furtado (2007) contribui com um panorama da educação bi/multilíngue no município de Goiânia, logo no início da expansão de escolas bilíngues de línguas de prestígio no país. A pesquisa mostra um cenário ainda relativamente atual, a presença do ensino de, ou através da, língua inglesa na educação infantil em algumas instituições privadas de ensino e a ausência desta oferta na rede pública. A autora, na época, já apontou para a problemática questão da formação acadêmica dos professores para atuarem na educação infantil bilíngue: a falta de formação específica para professores em contextos bi/multilíngues no ensino superior.

Com mapeamento de algumas escolas bilíngues da cidade de São Paulo, Fávaro (2009) analisa a perspectiva de educação infantil bilíngue de cada uma delas e investiga a formação destes professores, comprovando a carência de formação acadêmica específica para a área. Desta forma, o preparo para a prática docente é realizado pelas próprias escolas, através de reuniões e encontros pedagógicos.

O mapeamento realizado por Espírito Santo (2019) sobre a formação universitária dos professores em escolas bilíngues no município de São Paulo aponta para um número relevante de profissionais formados em Letras ou Pedagogia. De vinte e um participantes, seis (cinco já finalizados e um em andamento) tinham licenciatura dupla, profissionais de Letras que cursaram Pedagogia para complementar sua formação acadêmica para trabalhar com a Educação Infantil e Anos Iniciais. No entanto, esses professores declararam que não tiveram disciplinas (nem em Letras e nem em Pedagogia) na área de educação bi/multilíngue. Alguns dos participantes não possuíam diploma para licenciatura, formação mínima para atuar na educação básica, mas mesmo assim foram contratados pelo nível de proficiência na língua adicional, cenário ainda comum nas escolas bilíngues. Além do mapeamento com professores, a autora analisa o currículo de dez cursos de licenciatura (entre eles, Letras - com diferentes tipos de habilitações - e Pedagogia), verificando que apenas um deles oferece disciplina eletiva para educação bi/multilíngue. Esses dados confirmam a carência de formação profissional para a área e a autora afirma que esse despreparo em relação às teorias e práticas da educação bi/multilíngue impacta diretamente a qualidade de ensino-aprendizagem dos alunos desse contexto de ensino. O trabalho de Micheli (2020) se relaciona intensamente com a presente pesquisa por se ocupar com a formação de professores

no aspecto macro, no ensino superior, e não apenas em contextos específicos, como estudos de caso de uma ou outra formação continuada interna de escolas bilíngues de línguas de prestígio da educação básica. Micheli (2020) foca em desvendar as crenças de alunos do curso de Letras (Português/Inglês) da Universidade Federal do Paraná acerca de bilinguismo através de questionários no decorrer da graduação e entrevista com alguns dos participantes. A pesquisa comprova que apesar dos alunos 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. Com os resultados da análise dos dados, a autora afirma que é necessária a incorporação de disciplinas que abordem conceitos e práticas para a educação bi/multilíngue nos cursos de Letras e Pedagogia para a formação de professores preparados para atuar neste mercado educacional em ascensão no país.

Diante do levantamento de trabalhos na área de formação de professores para contextos bi/multilíngues no BDTD, podemos observar um número muito pequeno de pesquisas para uma forma de educação em grande expansão em nosso país. É importante considerar que a educação bi/multilíngue depende muito de seu contexto, desta forma, pesquisas internacionais colaboram com os estudos sobre educação bi/multilíngue no Brasil, no entanto, é imprescindível que novas iniciativas locais sejam fomentadas para atender as particularidades e necessidades das escolas bilíngues brasileiras e, conseqüentemente, da formação de professores para este setor.

É importante ressaltar que o mesmo mapeamento foi realizado no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e não foram encontradas dissertações nos arquivos. Ainda, nenhum dos sites acima mencionados apontaram para teses sobre formação docente em contexto de educação bi/multilíngue. Dando continuidade na busca por mais trabalhos na área, os sites [www.scielo.org](http://www.scielo.org) e [www.scholar.google.com](http://www.scholar.google.com) (palavras-chave somente no título, haja visto a impossibilidade de delimitar no resumo do artigo) também foram consultados. No primeiro, não houve resultados de materiais disponíveis com o mesmo critério de busca anterior, no entanto, quatro artigos e 2 dissertações - que se repetem na BDTD - foram encontrados no segundo site de busca. Abaixo, apresentamos os artigos encontrados:

**Quadro 8 – Artigos sobre Formação de Professores para Educação Bilíngue**

	Título	Autor	Ano
1	Formação de professores para a Educação Bilíngue: Desafios e Perspectivas	Ana Claudia Peters Salgado Priscila Teixeira Matos Tamires Hugueninr Correa Waldyr Inbroisi Rocha	2009
2	Desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores	Daniele Bols Bolzan	2014
3	Desafios da Formação de professores para a Educação Infantil Bilíngue	Marielly Faria Barbra Sabota	2019
4	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	Rodrigo Presch Oscalis Alessandra Fabiana Cavalcante	2021

Fonte: A autora (2022).

O quadro acima apresenta quatro artigos produzidos nos últimos treze anos. Curiosamente, os três primeiros usam a palavra “desafios” em seu título, para caracterizar a formação de professores para a educação bi/multilíngue. Esses desafios relatados por pesquisadores são relevantes para mapearmos as dificuldades na área. E o último se relaciona com as expectativas na formação de professores e as novas Diretrizes para a oferta de Educação Plurilíngue.

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 e metodologia de pesquisa e investigar algumas manifestações linguísticas a partir de registros feitos pela observação de aulas. Os autores apontam para 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 revisão de referencial teórico no que tange a educação bi/multilíngue, currículo, língua estrangeira e segunda língua. A autora também elenca alguns dos desafios da formação de professores que perpassa 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 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 somente na etapa da Educação Infantil, colaboram bastante com esta pesquisa através da análise minuciosa das normativas oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Projeto Pedagógico de Curso dos cursos de Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás. As autoras conseguiram elencar as principais problemáticas que envolvem a formação docente no 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 Oscalis 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 interessante 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, 69% dos participantes 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. No que tange os 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, apontam para 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.

Assim, o trabalho reconhece as contribuições já apontadas e almeja somar a esses pesquisadores propondo um curso para a formação de professores para a educação bi/multilíngue, avaliando os propiciamentos do mesmo e, humildemente, sugerindo parâmetros para a construção de um curso de formação que levem em consideração os saberes docentes para contexto bilíngue. Tendo discorrido sobre os estudos que o norteiam, na próxima seção apresentamos o percurso metodológico.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

*“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.” (FREITAS, 2002, p. 28)*

Nesta seção, apresentamos a metodologia da pesquisa. Primeiramente, focamos na natureza da pesquisa. Em seguida, apresentamos o contexto de coleta de dados, os instrumentos da pesquisa e o modo de análise de dados. Finalizamos a seção com as questões éticas da pesquisa.

#### 3.1 NATUREZA DA PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA COM ENFOQUE SÓCIO-HISTÓRICO DE CARÁTER INTERPRETATIVISTA

Esta pesquisa é de base qualitativa, com enfoque sócio-histórico, de caráter interpretativista, do tipo estudo de caso, seguindo os parâmetros propostos por Cohen, Manion e Morrison (2010).

A pesquisa qualitativa que tem por base a perspectiva sócio-histórica privilegia a reflexão acerca da totalidade do indivíduo, levando em consideração a relação dos aspectos internos e externos do sujeito e sociedade na qual está inserido (FREITAS, 2002). A partir das contribuições de Vygotsky, no campo da psicologia, e Bakhtin, nos aspectos linguísticos, almeja-se revelar uma forma de fazer pesquisa que estuda

[...] o homem como unidade de corpo e mente, ser biológico e ser social, membro da espécie humana e participante do processo histórico. Percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela. (FREITAS, 2002, p. 22).

Para Bakhtin (1997), a pesquisa que tem como objeto de estudo o ser humano é (ou deveria ser) essencialmente dialógica, pois este sujeito é um ser dotado de voz, por isso, a relação que se estabelece é entre sujeitos. Na mesma linha, Vygotsky (1991) afirma que é na inter-relação de sujeitos que se constrói o conhecimento, ou seja, a aprendizagem acontece nas experiências do sujeito no mundo com base nas interações sociais, propiciando desenvolvimento. À vista disso, a relação do pesquisador se afasta de uma posição de imparcialidade e se caracteriza por ser “alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações. Ele se ressignifica no campo. O mesmo acontece com o pesquisado que, não sendo um mero objeto, também tem oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo

de pesquisa.” (FREITAS, 2002, p. 26).

O envolvimento das pesquisadoras enquanto organizadoras, professoras palestrantes, mediadoras e participantes do experimento formativo, o curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, e as relações estabelecidas com os demais participantes do curso está em consonância com os pressupostos de uma pesquisa qualitativa a partir de uma perspectiva sócio-histórica no qual o pesquisador está profundamente envolvido na situação de pesquisa (FREITAS, 2002).

Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa procura compreender os fenômenos e seus elementos a partir da subjetividade proveniente dos envolvidos do contexto estudado, sendo assim, as narrativas, ideias, vivências e reflexões desses atores sociais são o sustento desta metodologia. As características desta pesquisa são compatíveis com as ideias de Rossman e Rallis (1998), descritas por Creswell (2014), que apontam que a pesquisa qualitativa é realizada em cenário natural, nas situações reais e autênticas. Nesta pesquisa, o curso de extensão não foi uma situação criada para fins de investigação mas sim um contexto real de formação de professores para a educação bi/multilíngue, visto que essa formação já estava prevista para acontecer presencialmente em uma instituição de ensino<sup>26</sup>

A investigação qualitativa por um viés sócio-histórico engloba a descrição complementada pela explicação dos fatos, locais e sujeitos que compreendem o objeto de estudo (FREITAS, 2002), sendo essencial a aproximação do pesquisador no campo de estudo. Assim sendo, principalmente na seção 4 em que analisamos a proposta do experimento formativo, procuramos descrever o processo de criação do curso e sua implementação, procurando elucidar suas relações e consequências.

Selecionamos métodos de coleta de dados que preconizam o envolvimento ativo dos participantes (CRESWELL, 2014): dois questionários em que os participantes puderam refletir sobre suas crenças em relação ao bilinguismo, educação bi/multilíngue, saberes docentes para a área, sobre as *affordances* da formação e sobre vários aspectos do curso proposto. Além de termos todos os encontros síncronos gravados em vídeo, bem como os registros de texto, imagem e links do grupo de whatsapp dos participantes.

Vivenciamos a reorganização das problemáticas do estudo no andamento da

---

<sup>26</sup> Em virtude da pandemia do Covid-19, a formação presencial foi reorganizada para acontecer remotamente e aberta a demais participantes de todo o país. Esse contexto será melhor detalhado na seção 4.

pesquisa, como prevê Cresweel (2014) com a elaboração do questionário final, pois apesar de termos os objetivos de investigação, só foi possível elaborá-lo durante o processo do curso, de acordo com as contribuições dos professores palestrantes, as demandas dos participantes e as percepções dos pesquisadores.

Tanto Freitas (2002) como Creswell (2016), apontam para o caráter indissociável do eu pessoal e do eu pesquisador, reconhecendo os interesses e valores pessoais envolvidos na pesquisa. Nesta perspectiva, “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). No contexto desta pesquisa, além do envolvimento profundo das pesquisadoras na criação, organização, implementação, mediação e participação no experimento formativo proposto, também houve uma forte relação do eu pessoal da pesquisadora Vivian Saviolli devido sua atuação, no período em que ocorreu o curso, como coordenadora pedagógica em que era responsável pela formação continuada dos professores da instituição em que atuava. Parte da equipe docente desta instituição participou do curso proposto neste trabalho.

A pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, segundo Creswell (2014), também engloba as complexidades dos raciocínios indutivo (de maior presença) e dedutivo e se fazem presentes neste estudo pelo fato de partimos de uma premissa menor, a proposta de um experimento formativo e as percepções de seu grupo de participantes, para uma maior, futuras formações de professores para contexto bilíngue. Por grande parte da pesquisa focar em um fenômeno particular bem definido e suas múltiplas dimensões, esta pesquisa se caracteriza também como um estudo de caso, que “[...] valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (ANDRÉ, 2019, p. 97). O contexto bastante delimitado do curso de formação docente para educação bi/multilíngue e seus participantes se encaixa com a definição de estudo de caso proposta por Cohen, Manion e Morrison (2010), como podemos verificar no excerto abaixo:

Os estudos de caso são definidos em contextos temporais, geográficos, organizacionais, institucionais e outros, que permitem que os limites sejam traçados em torno do caso; eles podem ser definidos com referência às características definidas pelos indivíduos e grupos envolvidos; e eles podem ser definidos pelos papéis e funções dos participantes no caso. (COHEN; MANION; MORRISON, 2010, p. 253, tradução nossa).<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> “Case studies are set in temporal, geographical, organizational, institutional and other contexts that enable boundaries to be drawn around the case; they can be defined with reference to characteristics



Seguimos os três pressupostos destacados por Peres e Santos (2005). O primeiro é sobre o processo constante de construção de conhecimento, ou seja, demanda abertura e flexibilidade do pesquisador para novas nuances da pesquisa que aparecem no decorrer do estudo, que pode ser verificado pela flexibilidade do currículo do curso em sua construção com os participantes, ao longo do curso. Já o próximo se caracteriza pela diversidade de fontes, procedimentos e coleta de dados: no caso dessa pesquisa, atendemos esse requisito utilizando-se de questionário de perguntas abertas e questionário em escala Likert. E o último está relacionado com a transparência do pesquisador na elucidação dos dados e descrição fidedigna dos acontecimentos e excertos dos próprios participantes, procurando apontar, inclusive, as discrepâncias e divergências do estudo.

### 3.2 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS - O EXPERIMENTO FORMATIVO

A geração de dados dessa pesquisa se deu por meio do experimento formativo proposto neste estudo, o curso de extensão de “Formação em Educação Bi/Multilíngue”. Em linhas gerais, o curso, organizado pela FAUEL, foi proposto como forma de oferecer à sociedade formação complementar de 120 horas para o contexto bi/multilíngue, de acordo com o Parecer 02/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020). A formação foi elaborada pela presente pesquisadora e as orientadoras deste trabalho e contou com a participação de professores palestrantes com conhecimentos específicos na área e 178 participantes de diversas regiões do país. O curso aconteceu remotamente, de fevereiro a agosto de 2021, com encontros semanais às quintas-feiras, das 19h às 21h30. O curso será objeto de descrição mais detalhada e análise na seção 4. Aqui, apenas contextualizo o mesmo.

O experimento formativo foi estruturado pelos módulos “A Educação Bi/Multilíngue no Brasil”; “Bilinguismo e Educação Bi/Multilíngue: conceitos e princípios”; “As contribuições da Neurociência”; “Metodologias e Abordagens”; “Currículo e Planejamento”; “Literacia, Biliteracia e Disciplinary Language”; “Decolonialidade e Interculturalidade”; “Práticas da Educação Bi/Multilíngue”. Os 24 encontros síncronos foram realizados via Zoom<sup>28</sup>, gravados e disponibilizados

---

*defined by individuals and groups involved; and they can be defined by participants' roles and functions in the case.* (COHEN; MANION; MORRISON, 2010, p. 253)

<sup>28</sup> Software de videoconferência que permite a interação virtual entre participantes.

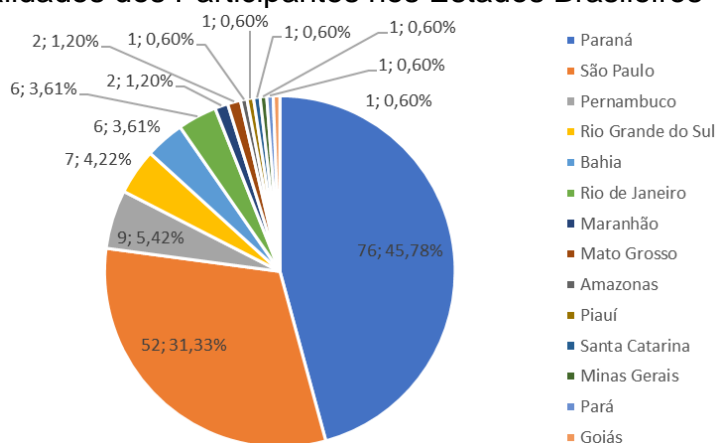
juntamente com as atividades assíncronas no Google Sala de Aula<sup>29</sup>.

### 3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Seguindo os pressupostos de um estudo qualitativo com enfoque sócio-histórico em que a aproximação do pesquisador com seu campo de estudo é imprescindível (FREITAS, 2002), além de atuarmos como organizadoras e professoras palestrantes, também nos colocamos na posição de participantes da formação onde acompanhamos todos os encontros síncronos que nos proporcionou a oportunidade de também aprender e compartilhar conhecimentos sobre a educação bi/multilíngue.

Como dito anteriormente, ofertamos a formação com a expectativa de atingir aproximadamente quarenta professores que já atuavam em escolas bilíngues e graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia. No entanto, para nossa surpresa, tivemos 178 inscritos. No entanto, apenas 167 preencheram o formulário de interesse em que coletamos algumas informações básicas, como nome, e-mail, endereço, graduação, tempo de atuação em educação bi/multilíngue e área de atuação. No gráfico abaixo, conseguimos mapear a localidade de nossos participantes.

**Gráfico 1 – Localidades dos Participantes nos Estados Brasileiros**



Fonte: A autora (2021).

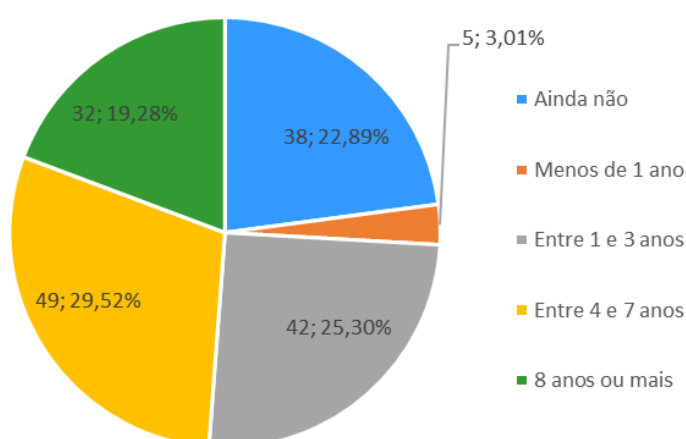
<sup>29</sup> Plataforma gratuita que integra o Google Educação que possui um arsenal de aplicativos no nicho educacional. O Google Sala de aula permite que professores criem turmas, ensinem conteúdos, postem materiais, atividades, avaliações, atribuam notas, interajam, entre outros.

O gráfico mostra a presença de inscritos em 14 estados brasileiros. A grande incidência de participantes do estado do Paraná, com 45,78%, atribuímos a algumas razões: (i) à iniciativa ter iniciado na cidade de Londrina, contando com 20 professores da instituição interessada na formação; (ii) a pesquisadora também entrou em contato via telefone com a diretora de uma ex-filial de sua escola de atuação para oferecer o curso que resultou em mais de 10 inscritos; (iii) a credibilidade da professora Dra. Michele Salles El Kadri, da UEL, que divulgou a formação em suas mídias digitais, grupos de pesquisa e cursos de Letras do Paraná; e (iv) a confiabilidade da FAUEL, Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina.

Já o alto índice para São Paulo, 31,33%, acreditamos ser devido ao grande número de escolas bilíngues no estado mais populoso e desenvolvido do país (IBGE, 2021). O restante é composto por algumas inscrições em grupos, como: Pernambuco (5,42%), Rio Grande do Sul (4,22%) e Bahia e Rio de Janeiro com 3,61%. Os demais estados tiveram menor representatividade: Maranhão (1,2%), Mato Grosso (1,2%), Amazonas (0,6%), Piauí (0,6%), Santa Catarina (0,6%), Minas Gerais (0,6%), Pará (0,6%) e Goiás (0,6%).

Dentre os inscritos que responderam o formulário, conseguimos identificar se já atuam com educação bi/multilíngue e há quanto tempo, como mostra o gráfico abaixo.

**Gráfico 2** – Tempo de atuação em educação bi/multilíngue



**Fonte:** A autora (2021).

O gráfico aponta que 22,89% dos participantes ainda não atuam na educação bi/multilíngue, 3,01% atuam há menos de 1 ano, 25,30% dos participantes está na profissão entre 1 e 3 anos, e a maioria deles, que corresponde a 29,52%, atuam como

professores bilíngues entre 4 e 7 anos e somente 19,28% são os professores que estão na carreira há mais de 8 anos.

Observando o gráfico, podemos concluir que um pouco mais da metade (51,2%) dos participantes, se somarmos os 23% que ainda não atuavam na educação bi/multilíngue, os participantes que há apenas alguns meses iniciaram sua carreira em educação bi/multilíngue (3%) e aqueles que há pouco atuam na área (entre um e três anos) ainda se encontram na fase de exploração,

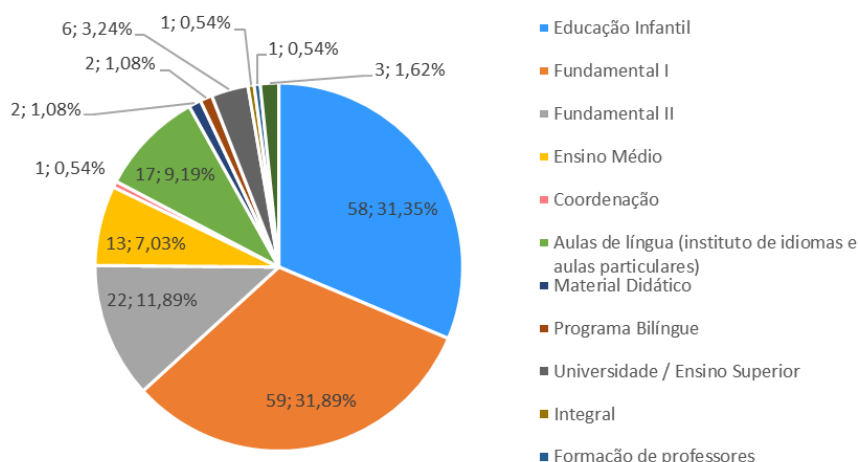
[...] na qual o professor escolhe provisoriamente a sua profissão, inicia-se através de tentativas e erros, sente a necessidade de ser aceito por seu círculo profissional (alunos, colegas, diretores de escolas, pais de alunos, etc) e experimenta diferentes papéis. Essa fase varia de acordo com os professores, pois pode ser fácil ou difícil, entusiasmadora ou decepcionante, e é condicionada pelas limitações da instituição. (TARDIF, 2012, p. 84).

Já a outra metade (48,8%) dos participantes são professores que se encontram ou na fase de estabilização/consolidação (29,52%), que segundo Tardif (2012), é marcada pelo reconhecimento de suas capacidades e acontece entre o terceiro e sétimo ano de atuação, ou já se enquadram como professores experientes (19,28%).

A diversidade relacionada à experiência prática dos professores foi um desafio para os professores e organizadoras do curso, pois precisamos modalizar os conteúdos, atividades, leituras, discussões, entre outros, para atender a esses dois públicos com conhecimento prévio e necessidades diferentes.

No entanto, acreditamos que essa discrepância de vivência em sala de aula em contextos bilíngues também possibilitou trocas muito significativas para ambos, inclusive, os próprios alunos se organizaram para formar um grupo de WhatsApp, no qual fazemos parte, e terem um espaço para compartilhar leituras, ideias, eventos, ofertas de emprego, materiais, dúvidas e muito mais. Até o presente momento da escrita deste trabalho, o grupo ainda existe e é bastante ativo.

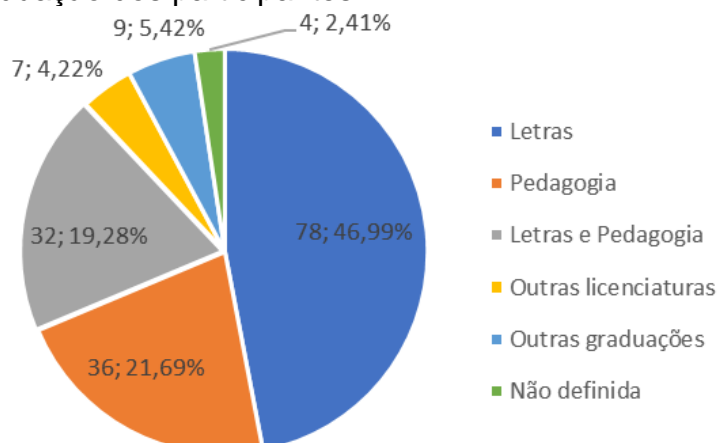
Outro aspecto investigado foi a área de atuação dos participantes da pesquisa, como demonstra o gráfico a seguir.

**Gráfico 3 – A área de atuação dos participantes**

Fonte: A autora (2022).

O gráfico aponta para um grande público nas áreas da Educação Infantil (31,35%) e Fundamental I (31,89%), somando 63,24% dos participantes. Uma parcela menos expressiva atua nas duas últimas etapas da Educação Básica - Fundamental II (11,89%) e Ensino Médio (7,03%) e apenas um participante atua na coordenação (0,54%). Os demais participantes atuam: no segmento de ensino de língua adicional em institutos de idiomas e/ou aulas particulares (9,19%), no ramo de materiais didáticos (1,08%), em programas bilíngues (1,08%), no Ensino Superior (3,24%), no integral (0,54%), com a formação de professores (0,54%) e apenas 1,62% dos participantes não estão atuando em nenhum segmento. Esses dados nos mostram que a área de educação bi/multilíngue atinge um público muito mais vasto do que havíamos estipulado na oferta da formação.

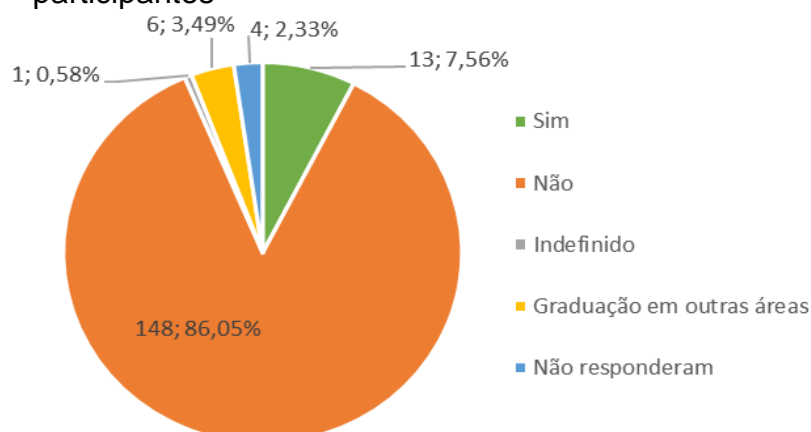
Já em relação à formação inicial dos participantes, conseguimos identificar quais graduações compõem seu currículo. O gráfico abaixo ilustra esses dados.

**Gráfico 4 – A graduação dos participantes**

Fonte: A autora (2021).

O gráfico nos mostra que a grande maioria dos participantes (46,99%) são formados em Letras e apenas 21,69% possuem graduação em Pedagogia. Uma parcela razoável de participantes (19,28%) possui dupla licenciatura - Letras e Pedagogia - movimento comum entre os profissionais de Letras que iniciam em escolas bilíngues e atuam na Educação Infantil e Fundamental I e sentem falta dos conhecimentos teórico-práticos dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento infantil, que são pertinentes para atuar com esta faixa etária ou alguma exigência dos órgãos competentes, como no caso desta pesquisadora. Apenas 4,22% dos participantes são graduados, em outras licenciaturas, como: Educação Física e Ciências Biológicas, mostrando que professores especialistas, que geralmente atuam nas etapas finais da Educação Básica, em língua adicional, também precisam desta formação para atuar na educação bi/multilíngue, como prevê o Parecer 2/2020. Já 5,42% dos professores não possuem graduação em nenhuma das licenciaturas, um número relativamente pequeno, mas que comprova que escolas ainda contratam profissionais pelo nível de proficiência na língua adicional, mesmo não estando habilitados para atuar na área da educação. E quatro participantes, que correspondem a 2,41%, não definiram a graduação, apontando apenas a certificação em pós-graduação. A pergunta “Em seu curso de formação (Letras, Pedagogia ou outra Licenciatura), houve o trabalho com conteúdos referentes à formação do professor bilíngue? Se sim, quais?”, do questionário inicial, nos permitiu averiguar se os cursos de Letras, Pedagogia ou outras licenciaturas, cursados pelos participantes, ofereceram pelo menos alguma disciplina relacionada à educação bi/multilíngue. O gráfico abaixo apresenta os resultados.

**Gráfico 5** – Disciplinas na área de Educação Bi/Multilíngue cursadas pelos participantes



Fonte: A autora (2021).

O gráfico indica a predominância de participantes que não tiveram disciplinas relacionadas à educação bi/multilíngue de línguas de prestígio em seus cursos de graduação (86,05%), dado que corrobora com o resultado da pesquisa de Castanharo (2020) que aponta para a falta de disciplinas de educação bi/multilíngue nos cursos de Letras e Pedagogia. Desses 86,05%, apenas três participantes mencionam que tiveram disciplinas relacionadas ao bilinguismo, mas para outros contextos - comunidade com deficiência auditiva e/ou visual (“Em Pedagogia tive conceitos sobre a questão do bilíngue envolvendo Libras.” Leyliane; “Meu curso foi Pedagogia. Sim, educação para cegos e surdos.” Keila; “Sim, apenas uma disciplina voltada a Língua Brasileira de Sinais.” Olga).

Dos 13,95% restantes, 0,58% foi classificado como ‘indefinido’ pois a participante relata que percebe uma mudança nos cursos, no entanto não define se teve ou não uma disciplina na área (“Mais ou menos. Me formei em 2019, muito recente e cheguei a presenciar uma leve mudança nas aulas didáticas/educacionais, a presença do inglês no uso de aplicativos e metodologias de ensino, e outros.” Donatela). Outros 3,49% são formados em outras áreas que não licenciaturas; 2,33% não responderam à pergunta; e 7,56% dos participantes relatam que tiveram pelo menos uma experiência com educação bi/multilíngue de línguas de prestígio em sua graduação, apesar da maioria dos relatos estarem relacionados a iniciativas mais superficiais, devido ao uso de palavras como: “brevemente”, “breve”, “superficial” e “base rasa”. Seleccionamos seis excertos desta categoria, com alguns vocábulos em negrito para ilustrar a questão da superficialidade ou intensidade do assunto, como podemos observar a seguir:

**Brevemente** em uma disciplina. Helena

Sim. Em uma disciplina do curso, Inglês para sala de aula, trabalhamos questões como CBI, IME, CLIL, mas **de maneira bem breve**. Gabrieli

Sim, uma das minhas experiências durante o curso foi o projeto "English for young learners".<sup>30</sup> Dayane

Sim, mas **muito superficial**. Eduardo

Apenas foi trabalhado **uma base rasa** sobre bilinguismo. Daniela

O formulário de inscrição e o questionário inicial nos possibilitou conhecer

---

<sup>30</sup> Apesar de termos registrado a participante na opção “Sim”, vale ressaltar que “English for Young Learners” não é, necessariamente, educação bi/multilíngue.

mais a fundo o perfil dos participantes da primeira turma do curso de extensão “Formação em educação bi/multilíngue” confirmando a heterogeneidade dos sujeitos que estão envolvidos de alguma maneira com a educação bi/multilíngue no Brasil.

Seguindo os princípios da ética emancipatória (CHIMENTÃO; REIS, 2019; REIS; EGIDO, 2017), os participantes puderam escolher, no questionário inicial, se participariam da pesquisa e como seriam referenciados, com as opções: nome fictício da escolha do participante, primeiro nome do participante ou nome fictício à critério da pesquisadora. No quadro abaixo, aponto os participantes, identificados por números e suas escolhas em relação ao nome fictício ou não.

**Quadro 9 – Nomes dos participantes**

Participante	Concorda	Nome fictício de escolha do participante	Primeiro nome do participante	Nome fictício de escolha da pesquisadora
1	Sim.			Liz
2	Sim.			Bárbara
3	Sim.		Mayara	
4	Sim.			Camile
5	Sim.			Daiana
6	Sim.			Amélia
7	Sim.			Elza
8	Sim.			Fernanda
9	Sim.		Beatriz	
10	Sim.		Marcela	
11	Sim.			Natalie
12	Sim.	L.k.		
13	Sim.		Rita	
14	Sim.		Eliane	
15	Sim.		Marina B.	
16	Sim.		Adrienne	
17	Sim.		Marina A.	
18	Sim.			Giuliana
19	Sim.			Elisabete
20	Sim.			Helena
21	Sim.		Nayara	
22	Sim.		Fernando	
23	Sim.			Ivana
24	Sim.		Dener	
25	Sim.			Janice
26	Sim.			Paloma
27	Sim.		Kelly	
28	Sim.		Sonia	
29	Sim.		Ariella	
30	Sim.		Janeth	
31	Sim.		Laura	
32	Sim.		Aline C.	
33	Sim.		Vanessa R.	
34	Sim.			Liliana



35	Sim.			Michaela
36	Sim.			Naiara
37	Sim.		Vanessa S.	
38	Sim.		Victoria	
39	Sim.		Carlos	
40	Sim.		Samar	
41	Sim.			Nicole
42	Sim.		Jessyca C.	
43	Sim.		Juliana B.	
44	Sim.		Jessica N.	
45	Sim.		Juliana M.	
46	Sim.		Simone	
47	Sim.		Laisla	
48	Sim.		Fabiana	
49	Sim.		Patrícia	
50	Sim.		Amanda G.	
51	Sim.			Penélope
52	Sim.		Lilian	
53	Sim.		Paula K.	
54	Sim.		Casados para sempre	
55	Sim.			Olívia
56	Sim.		Letícia F.	
57	Sim.		Ivone	
58	Sim.		Tibério	
59	Sim.			Pamela
60	Sim.		Milena	
61	Sim.		Cristiane	
62	Sim.	Letícia T.		
63	Sim.		Lais	
64	Sim.		Paula S.	
65	Sim.			Ruth
66	Sim.			Samara
67	Sim.			Tina
68	Sim.		Livia	
69	Sim.		Jaqueline	
70	Sim.		Viviane	
71	Sim.		Priscila M.	
72	Sim.		Leonardo	
73	Sim.		Patrícia M.	
74	Sim.			Virgínia
75	Sim.		Ricardo	
76	Sim.		Thiago	
77	Sim.			Walkiria
78	Sim.		Gabrieli	
79	Sim.		Dayane	
80	Sim.			Yara
81	Sim.		Gláucia	
82	Sim.		Aline O.	
83	Sim.	Leonela		
84	Sim.		Maria B.	
85	Sim.		Luiza P.	
86	Sim.			Andressa
87	Sim.			Bianca

88	Sim.			Catarina
89	Sim.		Leyliane	
90	Sim.		Simone	
91	Sim.		Lais Y.	
92	Sim.		Glauce	
93	Sim.		Fabia	
94	Sim.		Thalita	
95	Sim.			Leonor
96	Sim.		Eduardo	
97	Sim.		Bruna C.	
98	Sim.		Ana Paula	
99	Sim.		Vanessa B.	
100	Sim.		Ana Carolina	
101	Sim.		Larissa	
102	Sim.			Dominique
103	Sim.		Debora R.	
104	Sim.		Camila J.	
105	Sim.		Lucas L. F.	
106	Sim.			Elenice
107	Sim.			Flora
108	Sim.		Lívia P.	
109	Sim.			Giulia
110	Sim.		Mara	
111	Sim.			Heloísa
112	Sim.			Isaura
113	Sim.		Nathália	
114	Sim.		Priscilla	
115	Sim.		Daniela	
116	Sim.			Jade
117	Sim.			Keila
118	Sim.		Luane	
119	Sim.		Claudia	
120	Sim.			Luzia
121	Sim.			Maya
122	Sim.			Maitê
123	Sim.	Sayuri		
124	Sim.			Naomi
125	Sim.		Sidiclei	
126	Sim.		Jefferson	
127	Sim.	Vania		
128	Sim.		Hortencia	
129	Sim.			Olga
130	Não.			
131	Sim.		Ingrid C. C.	
132	Sim.			Poliana
133	Sim.		Kimberly	
134	Sim.	Miss Carol		
135	Sim.		Deborah	
136	Sim.		Marcia	
137	Sim.		Lya	
138	Sim.		Luan	

139	Sim.		Katty Anne	
140	Sim.		Adriana	
141	Sim.	Joana		
142	Sim.		Amanda L.	
143	Sim.		Patty	
144	Sim.			Raíssa
145	Sim.		Fabiana	
146	Sim.			Rosa
147	Sim.		Ana Paula	
148	Sim.	Priscila Smo		
149	Sim.			Raiana
150	Sim.			Raul
151	Sim.		Marilsa	
152	Sim.			Sabrina
153	Sim.	Matilda		
154	Sim.			Serena
155	Sim.			Bertha
156	Sim.		Guilian	
157	Sim.		Isabella P.	
158	Sim.			Salete
159	Sim.			Donatela
160	Sim.	Resposta duplicada		
161	Sim.			Susiane
162	Não.		Mayra	
163	Sim.		Eduardo	
164	Sim.		Ingrid B. C.	
165	Sim.			Samira
166	Sim.		Lucas Eduardo	
167	Sim.		Renatta	
168	Sim.			Graciane
169	Sim.			Tainá
170	Sim.	Resposta duplicada		
171	Sim.			Tamires
172	Sim.			Veridiana
173	Sim.			Violeta
174	Sim.		Andrea	
175	Sim.		Thays	
176	Sim.			Valentina

Fonte: A autora (2021).

Por ser uma formação paga, temos a consciência que ela tem um caráter naturalmente excludente por não viabilizar acesso a qualquer participante que se interessasse em cursá-la, mesmo que o valor estivesse abaixo das principais ofertas de curso de extensão na área. Por isso, acreditamos que as formações iniciais para a educação bi/multilíngue precisam permear as universidades públicas, de forma que o acesso a esses conhecimentos seja mais equitativo e abrangente.

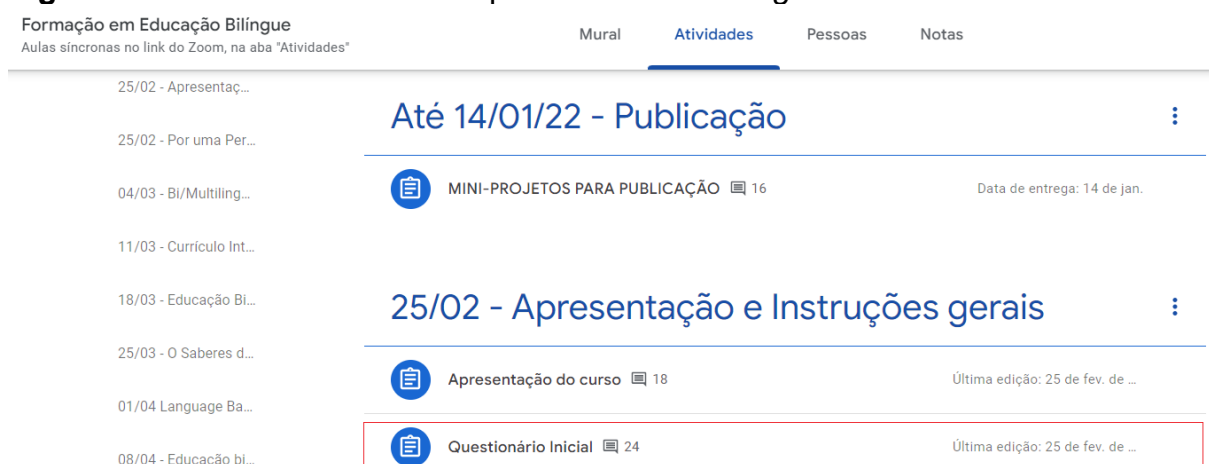
### 3.4 INSTRUMENTO DE COLETA

Os dados foram coletados por meio da experiência enquanto organizadoras, professoras palestrantes e participantes da formação e de questionários. Os questionários são uma das ferramentas que melhor cumpre o papel de levantar informações para elucidar a realidade dos fatos e acontecimentos (MELO; BIANCHI, 2015) e foi etapa fundamental do presente estudo. Decidimos elaborar um questionário prévio à formação, com o intuito de mapear os participantes e levantar os conhecimentos prévios acerca da educação bi/multilíngue. Foi composto por cinco questões iniciais referentes à participação da pesquisa, tais como: autorização de participação, email, como o participante gostaria de ser referenciado na pesquisa e interesse de receber certificação como colaborador externo do projeto. Depois, seguiram mais dez perguntas, sendo uma objetiva e as demais subjetivas (APÊNDICE A).

Os dados do primeiro questionário foram coletados no primeiro encontro síncrono do curso, no dia 25 de fevereiro de 2021, via *Google Forms*. Explicamos todo o trabalho de pesquisa e convidamos os participantes a responderem o questionário prévio durante a aula *online*. Deixamos o questionário disponível na Sala de Aula virtual (Google Classroom) para aqueles que não puderam participar do encontro síncrono. No total, tivemos 176 respostas, no entanto, dois participantes optaram por não participar da pesquisa e outros dois participantes responderam o questionário duas vezes. Neste caso, optamos por contabilizar apenas a primeira resposta, realizada no início do curso de formação. Assim, este estudo contará com 172 respostas no questionário inicial. Este foi um importante instrumento para nortear a construção do cronograma, pois com o relato dos integrantes pudemos perceber as lacunas de conhecimentos e desejos de aprofundamento.

Na precaução em relação a baixa participação em questionários (COHEN; MANION; MORRISON, 2010; MCMILLAN; SCHUMACHER, 2006), organizamos um momento no primeiro encontro síncrono da formação para que os participantes pudessem preencher o questionário, mesmo que optassem por não participar da pesquisa. Disponibilizamos o questionário no tópico “Apresentação e Instruções gerais” no dia 25/02 na nossa sala de aula virtual para os participantes que não puderam comparecer ao encontro síncrono, como podemos observar o destaque em vermelho na figura abaixo.

**Figura 1** – Questionário inicial disponibilizado no *Google Classroom*



**Fonte:** A autora (2021).

Elaboramos também um segundo questionário (APÊNDICE B), com o objetivo de avaliar a compreensão em relação aos temas aprofundados na formação, as opiniões da população alvo sobre a formação em si, e as *affordances* percebidas pelos participantes em relação à formação checando se o trabalho desenvolvido foi válido tanto para aprendizagem como para preparar o sujeito para atuar no mercado de educação bi/multilíngue no Brasil.

O questionário final foi disponibilizado no Google Classroom como Post-Class Assignment. Como tivemos participantes que desistiram da formação durante o percurso (17 inscritos no sistema da FAUEL marcados como cancelados) e participantes que ainda estão realizando as atividades assíncronas para a emissão do certificado, finalizamos a coleta no dia 26 de maio de 2022, totalizando 121 respostas. Com ambos os questionários em mãos, foi possível revelar as percepções dos participantes (LUDKE; ANDRÉ, 1986) sobre a formação e atingir os objetivos propostos nesta pesquisa. Os dados coletados serão analisados por meio do referencial teórico de *affordances* e da análise de conteúdo, explicitados na próxima seção.

### 3.5 ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados por meio do referencial de análise de conteúdo (BARDIN, 2004), que se interessa nos conteúdos das mensagens, e *affordances* (VAN LIER, 2000), que nos permitiu verificar as percepções dos participantes sobre o experimento formativo, o curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”.

Para mapear os saberes docentes e os conhecimentos que os compõem

usamos a análise indutiva da literatura da área e das respostas dos participantes no questionário inicial. Seguindo os aspectos procedimentais de Bardin (2004), iniciamos com a seleção da literatura e das perguntas e respostas do questionário inicial para investigar os saberes docentes para a educação bi/multilíngue (primeira fase: pré-análise), a seguir, exploramos os materiais selecionados através da criação de categorias de conhecimentos apontados pelos participantes (segunda fase: exploração do material) e por último, interpretamos as categorias de conhecimentos e as relacionamos com o referencial de saberes docentes (terceira fase: tratamento dos resultados), esmiuçados na seção 3 desta pesquisa.

A investigação das *affordances* do curso também seguiu as etapas da análise de conteúdo de Bardin (2004). A pré-análise contemplou a seleção das perguntas do questionário final que apresentaram *affordances*, a exploração dos dados consistiu na identificação, categorização e subcategorização das *affordances* e limitações percebidas acerca da formação. Geralmente estas *affordances* foram identificadas pelos verbos presentes e/ou subentendidos nas respostas dos participantes, visto que para El Kadri (2018, p. 32) ao defini-las “como oportunidade/potencial de ação, permite que as *affordances* sejam identificadas por verbos”. Desta forma, elaboramos um documento à parte com as respostas dos participantes e pintamos todos os verbos. Com o destaque para as oportunidades de ação, conseguimos classificá-las em 3 macro categorias: aprendizagem, interação e colaboração e desenvolvimento profissional. Para finalizar a organização dos dados, elaboramos uma planilha para cada categoria com as respectivas respostas e seus verbos em negrito. Na sequência, com um volume menor de possibilidades de ação, pudemos reclassificar as *affordances* em subcategorias. Já o tratamento dos resultados aconteceu pela inferência e interpretação das categorias pelo referencial de *affordances*.

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

o bem ou para o mal<sup>31</sup>". Podemos tomar um bosque, por exemplo, a vegetação desse local pode propiciar alimento a algumas espécies, as árvores podem propiciar abrigo a pequenos animais, algumas ervas daninhas podem propiciar risco de vida a alguns seres vivos, os galhos secos podem fornecer combustível para um garoto fazer uma fogueira etc. Assim animais e seres humanos percebem o que o ambiente fornece, interpreta as *affordances* e age sobre as mesmas (PAIVA, 2010). Desta maneira, as *affordances* do bosque dependerão da percepção de cada organismo (animal) na sua relação com o ambiente (bosque). Para Paiva (2010), os organismos percebem e agem no ambiente automaticamente, como beber água do lago, ou através de processos cognitivos mais complexos, como o garoto que percebeu os galhos secos e decidiu usá-los para fazer uma fogueira e se aquecer (uma resolução de problema).

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

El Kadri (2018) investiga os principais pesquisadores que têm utilizado o referencial de *affordances* a partir de Van Lier (2000, 2004a; 2004b) e através de uma síntese das conceitualizações desses trabalhos, propõe que: "*affordances* são oportunidades/potenciais/possibilidades de ação que são propiciadas pelo ambiente e percebidas pelo agente engajado em sua relação em determinada atividade e que culminam na produção de significados.". (EL KADRI, 2018, p. 32). Nesta pesquisa, entenderemos a nomenclatura perante esta definição.

O autor salienta que Van Lier (2004a, p. 18) ressalta que a noção de *affordance*, a qual está dinamicamente relacionada à mediação e ao uso de ferramentas, comum ao espaço de aprendizagem, é um aspecto importante da abordagem ecológica porque ela "vincula percepção e atenção à atividade, e relaciona o agente ao ambiente de maneiras significativas e porque ela foca na linguagem, nas suas relações entre a pessoa e o mundo e o aprendizado de língua como maneira mais efetiva para as pessoas se relacionarem com esse mundo".

El Kadri ressalta que, para Van Lier (2004a), o conceito de *affordance* está relacionado ao agente (organismo) e ao ambiente. Para ele, o ambiente inclui todo

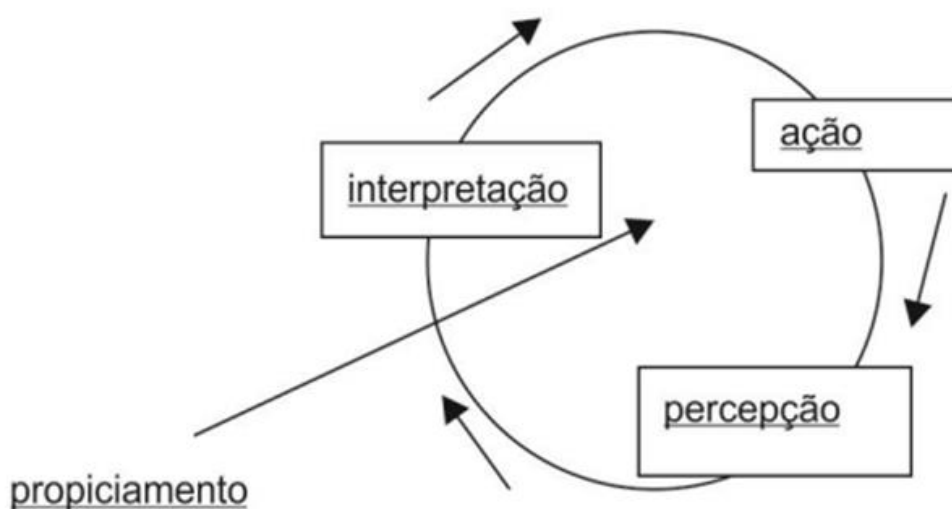
---

<sup>31</sup>[...] *the affordances of the environment are what it offers the animal, what it provides or furnishes, either for good or ill* (GIBSON, 1986, p. 127).

tipo de *affordances* físicas, sociais e simbólicas que fornece base para a atividade (VAN LIER, 2004a, p. 4-5) e *affordance* se refere ao que está disponível nesse ambiente para a pessoa fazer algo com ela. Segundo o autor, “algumas coisas/ferramentas sinalizam sua relevância direta e claramente para uma pessoa em uma situação particular”, mas as *affordances* “são detectadas, escolhidas e agem como parte da compreensão pessoal da pessoa, ou estão ligadas com, no seu ambiente” (VAN LIER, 2004a, p. 89, 91).

Isso significa que *affordances* emergem em situações de ação e percepção e, se por um lado, “*Affordance* é percebida e age diretamente e imediatamente, porque o organismo é o que é, o animal é o que” (VAN LIER, 2004a, p. 89), por outro, a noção de *affordance*, segundo o autor, emerge conforme interagimos com o mundo social e físico. Para Van Lier (2004), ação, percepção e interpretação, em um ciclo contínuo inter-relacionado, são pré-condições para que *affordances* possam emergir, como podemos observar na figura de Van Lier a seguir.

**Figura 2** – *Affordance* na sua relação com a percepção, ação e interpretação



**Fonte:** Van Lier (2004 apud Oliveira e Paiva (2009, p. 3).

Assim, podemos concluir que “as relações entre a ação, a percepção e a interpretação são as *affordances* percebidas” (EL KADRI, 2018, p. 29). Assim como apontado por El Kadri (2018), isso significa que a relevância e a construção de sentidos emergem em uma terceira dimensão, como resultado da interação entre percepção/atividade (por meio da *affordance*) e as relações entre agente/ambiente. Em outras palavras, o ambiente é sempre permeado de significados/sentidos em



potencial, especialmente se for um ambiente rico de recursos semióticos; o agente tem certas habilidades e aptidões para perceber tais possibilidades de ação. Assim, *affordances* são esses relacionamentos que fornecem uma ligação entre algo no ambiente e o agente. A *affordance* criada, para o autor, abastece a percepção e a atividade e geram sentidos – que são futuras *affordances*, e futura atividade em nível superior assim como percepções novas e diferentes.

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

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

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

O quadro abaixo resume as perguntas de pesquisa, o processo de coleta e análise dos dados.

**Quadro 10** – Pergunta de pesquisa, instrumento de coleta de dados e procedimento de análise

Perguntas	Coleta de dados	Análise de dados
Quais as características do experimento formativo proposto?	-----	-----
Quais são os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue pela perspectiva dos participantes?	Contexto da prática (professores) –questionário inicial  Literatura	Análise de conteúdo
Quais foram as <i>affordances</i> (propiciamentos) do experimento formativo?	Questionário final com professores que realizaram o curso	Análise de conteúdo e referencial de <i>affordances</i>

Fonte: A autora (2021).

A seguir, trato das questões éticas da pesquisa.

### 3.6 QUESTÕES ÉTICAS

Em relação às questões éticas, o projeto teve a aprovação da Plataforma Brasil e do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Londrina (parecer número 42936721.0.0000.5231). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e terão seu anonimato garantido. Para evitar qualquer constrangimento ou desconforto ao responder o questionário, as questões não foram obrigatórias para que o participante possa optar por quais deseja responder, e poderá retirar seu consentimento a qualquer momento durante a realização da pesquisa. A pesquisadora também se mostrou aberta ao diálogo e ao acolhimento das dificuldades dos participantes.

Ademais, coadunamos com a proposta de ética emancipatória (CHIMENTÃO; REIS, 2019; REIS, EGIDO, 2017), procurando abrir espaço para incorporar as vozes dos participantes que “vai além de uma simples “devolutiva” e acolhe expressões de admiração pelos resultados relatados” (REIS; EGIDO, 2017, p. 42), bem como a “inclusão da voz discordante do participante, que questiona e/ou rejeita as interpretações do pesquisador”. (REIS; EGIDO, 2017, p. 42). Assim, após a qualificação deste estudo, enviamos os capítulos de análise aos participantes de pesquisa, por e-mail e no grupo de whatsapp no dia 29 de setembro de 2022 e realizamos um encontro de feedback das análises com os participantes do curso via Zoom, no dia 05 de outubro de 2022 sobre sua participação. Os participantes foram

encorajados a averiguar a análise e retomar qualquer aspecto que não estivesse fiel à sua contribuição. Apenas 3 participantes compareceram ao encontro síncrono, figura 3, e nenhum dos participantes teceu/enviou comentários questionando algum aspecto sobre a análise deste estudo.

**Figura 3** – Grupo focal com participantes sobre análise da dissertação



**Fonte:** A autora (2022).

Na sessão a seguir, apresentamos a análise dos dados coletados e procuramos responder às perguntas de pesquisa deste trabalho.

## **4 O EXPERIMENTO FORMATIVO PROPOSTO: O CURSO DE EXTENSÃO “FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE”**

Esta seção apresenta o experimento formativo proposto: um curso de extensão de formação complementar em educação bi/multilíngue e tem como objetivo responder à primeira pergunta de pesquisa: “Quais as características do experimento formativo proposto?” Para tanto, descrevemos o processo de criação do experimento formativo, sua organização e implementação.

### **4.1 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO EXPERIMENTO FORMATIVO**

Como coordenadora da Educação Infantil de uma escola internacional bilíngue na cidade de Londrina, uma das minhas responsabilidades sempre foi a de formar a equipe de professores, tanto das professoras já em exercício com formação continuada, bem como os novos profissionais contratados que raramente têm conhecimento prévio e experiência prática em educação bi/multilíngue. Assim, formar professores para a área já era parte do meu repertório de atuação profissional, mas específico a escola em que trabalhava. Meu projeto inicial objetivava repensar a formação de professores em meu contexto e investigar a proposta. Ao mesmo tempo, a orientadora deste estudo foi convidada para fazer uma formação aos professores da escola e tivemos a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020). Nossa proposta então, foi a de desenvolver um curso de formação continuada aos professores em serviço que pudesse atender também às exigências das Diretrizes em relação a seu formato: Curso de Extensão de 120 horas. Foi então que nos propusemos a pensar que formação seria essa.

Entretanto, devido a continuidade da pandemia do Covid-19 em 2021, que manteve a limitação dos contextos presenciais de ensino, foi necessário ofertar o curso em formato remoto, assim, ressignificamos a pesquisa para focar nesta formação online. Apesar de lamentarmos não estarmos presencialmente com esses professores, elaborar uma formação à distância permitiu que expandíssemos a oferta para outras localidades e convidar professores pesquisadores na área do Brasil e do exterior.

Para colaborar na elaboração do curso, convidamos a professora Maria Dantas-Whitney, que já havia trabalhado com a orientadora desta pesquisa em outros

projetos da UEL e, também, devido a sua vasta experiência e pesquisa na área de educação bi/multilíngue. Desse modo, a pesquisadora e as orientadoras desta pesquisa ficaram responsáveis pelas questões pedagógicas que envolveram a elaboração do currículo a organização das plataformas digitais para os encontros síncronos e assíncronos, a seleção e convite dos professores palestrantes, a elaboração e/ou postagem das propostas assíncronas na sala de aula virtual, *feedback* das propostas assíncronas, o acompanhamento de todas as aulas *online*, bem como a condução do momento inicial e final de cada encontro para estabelecermos as relações teórico-práticas da temática do dia, como também conectar os conteúdos desenvolvidos no decorrer do curso para que os assuntos não ficassem fragmentados.

No final de janeiro, a pesquisadora, orientadora e co-orientadora desta pesquisa se reuniram virtualmente para discutir sobre o design, a proposição e efetivação do curso que visou oferecer à sociedade formação complementar de 120 horas para o contexto de formação de professores que atuam ou almejam atuar em escolas bilíngues de línguas de prestígio bilíngue. Devido à aprovação do Parecer 02/2020, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, optamos por desenhar o curso de acordo com as exigências do mesmo. O referido documento exigia que:

Art. 10 Nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues serão exigidos os seguintes requisitos para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021: I - para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental - Anos iniciais: a) ter graduação em Pedagogia ou em Letras; b) ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 no Common European Framework for Languages (CEFR); c) **ter 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. 26, grifo nosso).

Como a normativa não estabeleceu nenhum outro critério para tal formação complementar, principalmente em relação aos aspectos pedagógicos, elencamos nossos próprios critérios na escolha dos profissionais convidados e das temáticas abordadas. As Diretrizes, portanto, era na época (e ainda é) o único documento que orientava para a formação desses profissionais. Como já apontado, a maioria das formações continuadas para educação bi/multilíngue acontecem internamente (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; FARIA; SABOTA, 2019; FÁVARO, 2009), 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. No entanto, almejamos criar um experimento formativo que incorporasse as pesquisas mais recentes na área com o intuito de expandir conceitos e práticas a fim de promover desenvolvimento (GERMANOS, 2018; VYGOTSKY, 2005) nos participantes, ampliando suas perspectivas para além de ideologias e visões já reproduzidas nesses contextos.

Além disso, procuramos contemplar conhecimentos específicos da área que deveriam ser construídos na formação inicial, diminuindo as lacunas dos saberes da formação profissional, como discutimos no referencial teórico deste trabalho, ancorados pelas categorias de Tardif (2012) acerca dos saberes docentes e os componentes da educação bi/multilíngue apontados por Megale (2018, 2020). Para isso, optamos por:

- 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, como Tardif (2012) aponta ser indissociável, 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<sup>32</sup>, como forma de valorizar o conhecimento produzido por esses profissionais ao longo dos anos;

---

<sup>32</sup> Geralmente esses profissionais foram indicados pela diretora da escola em que a pesquisadora atuava como coordenadora pedagógica.

- 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 (TARDIF, 2012).

Diante desses princípios e amparadas pelos referenciais de Educação Bilíngue no Brasil e no exterior disponibilizados em publicações acadêmicas e apresentados neste trabalho, organizamos o currículo do curso e elencamos os módulos norteadores que deveriam compor uma formação complementar (conforme nossa percepção), a saber: A Educação Bi/Multilíngue no Brasil; Bilinguismo e Educação Bi/Multilíngue: conceitos e princípios; As contribuições da Neurociência; Metodologias e Abordagens; Currículo e Planejamento; Literacia, Biliteracia e *Disciplinary Language*; Decolonialidade e Interculturalidade; Práticas da Educação Bi/Multilíngue.

Apesar de termos um currículo organizado por módulos bem definidos, propositalmente, foi deixado espaço para que pudéssemos compor os encontros síncronos no decorrer do curso, pois através dos diálogos estabelecidos com os professores palestrantes pudemos incorporar aulas e temáticas, bem como contar com indicações para convidarmos outros profissionais. Destacamos que esses professores também contribuíram com a elaboração contínua do currículo, visto que procuramos conversar sobre a seleção dos assuntos, conteúdos e temáticas da formação e demos espaço para que propusessem aquilo que achassem relevante para o curso. Outro aspecto significativo foi a identificação das principais necessidades dos participantes, incorporando-as na formação. Por isso, o cronograma se afastou de um modelo pronto e engessado e foi, na verdade, organizado e reorganizado por diversas vezes ao longo do curso, adequando-se às demandas da turma, procurando seguir uma sequência lógica na apresentação dos conteúdos e contemplando os encontros com mesas-redondas e de troca de experiências entre o próprio grupo e com as organizadoras do curso. Essa flexibilidade do currículo também pode ser evidenciada no fato de que por muitas vezes, se os participantes se interessavam muito pela temática de alguma aula e sentissem a necessidade de discutir e aprofundar os conhecimentos, o cronograma era

ressignificado e maior tempo era dedicado ao referido tema.

Pautadas no referencial de *affordances* de Van Lier (2000, 2004) e levando em consideração a organização do experimento formativo, os princípios por nós estabelecidos para a criação do curso e a seleção dos módulos, elencamos as *affordances* desejadas do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”. Neste contexto, as *affordances* são oportunidades de ação, percebidas pelos participantes (agentes) engajados na formação (atividade) que foi promovida nos encontros síncronos via Zoom e atividades assíncronas via Google Sala de aula (ambiente).

A seguir, apresento as *affordances* percebidas e idealizadas por nós organizadas nas seguintes categorias: *affordances* acerca do experimento formativo, *affordances* acerca dos encontros síncronos e interação entre palestrantes e colegas, *affordances* acerca das atividades assíncronas, *affordances* acerca dos módulos da formação e *affordances* acerca do desenvolvimento profissional.

Em relação às *affordances* acerca do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, uma das *affordances* percebidas e idealizadas por nós era a possibilidade de “Estudar e refletir sobre temáticas essenciais para a formação do professor para atuar na educação bilíngue”.

De forma mais abrangente, englobando os encontros síncronos, a execução das atividades assíncronas, a interação e colaboração com professores, organizadoras e colegas, imaginamos que o experimento formativo propiciaria muitos momentos de estudo e reflexões acerca dos conteúdos mais significativos e específicos na área. Esses conhecimentos particulares da educação bi/multilíngue, elencados por Megale (2018), compõem (ou deveriam compor) os saberes da formação profissional que, para Tardif (2012), competem às instituições de ensino superior, que qualificam os profissionais, bem como às formações continuadas. Entretanto a formação desses profissionais, inicial e continuada, apresenta muitas lacunas, evidenciadas por pesquisas nacionais já mapeadas e explicitadas neste estudo (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; FARIA; SABOTA, 2019; FÁVARO, 2009). A resolução das novas Diretrizes (BRASIL, 2020), que estabelecem a necessidade de certificação dos professores em formação complementar de 120 horas, também reforçam a importância desses profissionais conhecerem seu campo de atuação. Desta forma, como *affordance* desejada no sentido macro do experimento formativo, almejamos que os participantes conhecessem e refletissem sobre os conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue de línguas de prestígio.



Em relação às *affordances* dos encontros síncronos e a interação com palestrantes e colegas, esperávamos que o curso propiciasse oportunidade de: “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” e “Conectar a uma comunidade de prática (professores bilíngues do país todo, com práticas e experiências diversas) e aprender com tais experiências”.

Mesmo sendo um curso à distância, procuramos escolher plataformas (Zoom e Google Sala de Aula que detalharemos mais adiante) que possibilitassem a interação com os professores palestrantes, para que os participantes tivessem a oportunidade de tirar dúvidas, questionar, comentar e compartilhar situações pertinentes à temática da aula online. A nossa intenção também foi construir um espaço colaborativo, ou seja, uma comunidade de prática, para que os próprios participantes pudessem colaborar entre si, tendo em vista a importância das trocas entre pares, principalmente com aqueles mais experientes, na construção dos saberes experienciais, como advoga Tardif (2012). Para o autor, é na experiência profissional que os professores conseguem mobilizar os conhecimentos construídos na formação acadêmica e validá-los (ou não) na atuação em sala de aula, por isso idealizamos momentos de diálogo entre professores formadores e professores de profissão, a fim de expandir as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Em relação às *affordances* das atividades assíncronas, desejávamos que os participantes pudessem: “Conhecer diversos artigos, entrevistas, textos sobre educação bilíngue”, “Assistir a palestras, *TEDTalks*, entrevistas, *lives* e outros sobre os temas que compõem a educação bilíngue” e “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”.

Para isso, o curso foi composto por 60 horas de atividades assíncronas, metade da carga horária total da formação, para que os participantes tivessem um tempo de dedicação para acessar leituras, vídeos, entrevistas que os possibilitassem se aprofundar nas temáticas desenvolvidas nos módulos. Como apontado por Tardif (2012) não se dissocia teoria da prática, no entanto, como abordado anteriormente, a formação de professores ainda não incorpora as questões relacionadas à educação bi/multilíngue, desta forma, os professores constroem esses saberes na prática, em

formações continuadas nas escolas bilíngues e por iniciativa própria (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; CASTANHARO, 2020; FÁVARO, 2009). Em virtude deste cenário, idealizamos uma formação que construísse uma prática informada, um dos pilares para que o professor se torne um prático reflexivo (TARDIF, 2012), ancorada em pesquisas sólidas e recentes na área, por isso a necessidade de que os participantes tivessem uma carga horária para conhecer as pesquisas que norteiam as temáticas da formação.

Ainda na concepção de Tardif (2012) sobre o professor como um prático reflexivo, a escolha de uso de outras ferramentas digitais (*Padlet, Jamboard* etc.) nas propostas assíncronas seriam essenciais para que os participantes pudessem refletir sobre os conteúdos discutidos nas aulas com os professores palestrantes à luz de sua ação docente, criticá-la e ressignificá-la. Esses espaços virtuais também possibilitam que os participantes se conectem entre si ao acessar a produção de seus colegas, comentá-las e discuti-las, enfim, promovendo a colaboração entre profissionais de diferentes contextos, uma das facetas dos saberes experienciais (TARDIF, 2012).

Em relação às *affordances* dos módulos do curso, apresentamos tais *affordances* separadas por tópicos na tentativa de evidenciar o porquê de cada temática escolhida e problematizada no curso:

#### 4.1.1 AFFORDANCES DO MÓDULO “A EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE NO BRASIL”

Em relação às *affordances* do módulo “A educação Bi/Multilíngue no Brasil”, esperávamos que o curso propiciasse oportunidade de: “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” e “Refletir sobre os avanços e retrocessos do Parecer 2/2020.”

Conhecer o contexto de atuação é essencial para a prática de qualquer profissional. Como a educação bi/multilíngue é uma área educacional relativamente recente (MEGALE, 2019), variados são os modelos ofertados no mercado (OLIVEIRA; HÖFLING, 2021) e os professores não possuem uma formação inicial que englobe esse contexto (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; FARIA; SABOTA, 2019; FÁVARO, 2009), elencamos o módulo “A Educação Bi/Multilíngue no Brasil” para que

os participantes pudessem se inteirar acerca do cenário brasileiro relacionado à área, sua legislação, desafios e perspectivas futuras e principalmente contextos de Educação Bi/multilíngue, como apresentado no referencial teórico, já que é comum a crença de que educação bilíngue está diretamente e quase que exclusivamente relacionada à língua inglesa.

Como discutimos no referencial teórico desta pesquisa, até a aprovação do Parecer 2/2020 (BRASIL, 2020), a educação bilíngue de línguas de prestígio não tinha normativa federal e as recém aprovadas Diretrizes, que aguardam homologação, impactam profundamente as escolas bilíngues de nosso país. Desta forma, julgamos essencial que os participantes da formação conhecessem o documento e refletissem sobre seu projeto de resolução, procurando analisá-lo criticamente a partir dos conhecimentos teórico-práticos abordados nas aulas e atividades assíncronas, ancorados nas pesquisas mais recentes na área, principalmente no que tange os princípios da educação bi/multilíngue, parâmetros avaliativos e a formação de professores. Acreditamos que saber diferenciar o trabalho que envolve a educação bi/multilíngue que integra o ensino de conteúdos curriculares através de duas línguas de instrução (MEGALE, 2019) em contraste com as propostas de escolas internacionais e de carga horária estendida em língua adicional, seja uma importante *affordance* da formação.

#### 4.1.2 *Affordances* Do Módulo “Bilinguismo E Educação Bi/Multilíngue: Conceitos E Princípios”

No que se refere o módulo “Bilinguismo e Educação Bi/Multilíngue: conceitos e princípios”, tínhamos como *affordances* desejadas: “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” e “Apropriar-se dos fundamentos científicos relacionados à aquisição de linguagem para responder às dúvidas das famílias”.

Como os conhecimentos acerca da educação bi/multilíngue evoluem

constantemente, como nas demais áreas do conhecimento, procuramos ofertar alguns encontros que promovessem a compreensão dos conceitos e princípios que envolvem a área, e para isso, convidamos professores que há anos pesquisam o assunto. Ressaltamos que durante a elaboração do currículo da formação, não estávamos familiarizadas com a perspectiva heteroglóssica de educação bilíngue, proposta por García (2009a). Assim, as contribuições desses professores foram essenciais para a (re)organização deste módulo de forma a abarcar as principais contribuições de pesquisadores nos últimos tempos até a concepção mais recente que culmina na perspectiva heteroglóssica que tem por base a translinguagem (GARCÍA, 2009a). Quando optamos por inserir um trabalho mais profundo sobre essa vertente, desconfiamos que o tema da translinguagem fosse ser um desafio aos professores, em virtude da falta de formação inicial e continuada (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; FARIA; SABOTA, 2019; FÁVARO, 2009) com fundamentos teórico-práticos recentes na área, dedicamos um encontro exclusivo para desenvolver a temática e associamos outras aulas que dialogassem com o assunto para que os participantes pudessem se familiarizar com a concepção e dissociá-la de uma visão simplista de translinguagem como a alternância entre línguas. Esse foi um aspecto essencial na elaboração (no decorrer dos meses e através da colaboração dos professores palestrantes) da formação, visto que hoje nos filiamos e advogamos por uma educação bi/multilíngue que reconheça e valorize o repertório de seus alunos (GARCÍA, 2009a) e almejamos que o curso fosse um espaço para repensarmos a ação docente de forma a nos afastarmos de práticas monoglóssicas que compartimentalizam e hierarquizam as línguas.

Ainda no campo dos conceitos e princípios da área, como aponta Megale (2018, 2020), o professor da educação bi/multilíngue precisa mobilizar uma pluralidade de conhecimentos específicos e nesta formação almejamos apresentar e discutir sobre esses saberes, com a finalidade dos participantes se conscientizarem sobre o papel complexo do professor da escola bilíngue e os saberes que envolvem atuar nesse contexto.

Outras *affordances* desejadas relacionam-se com a necessidade do professor lidar com as dúvidas das famílias sobre a educação bi/multilíngue que, segundo Marcelino (2009), são frequentes devido à falta de regulamentação e variedade de modelos ofertados no mercado. A importância desse tópico se dá pela possibilidade

de, ao se colocar no papel de professores que tem que responder dúvidas dos pais<sup>33</sup>, os participantes se colocavam na posição de ter que mobilizar os conhecimentos teórico-práticos estudados para responder às dúvidas de maneira informada, possibilitando assim a transformação de crenças e ideologias enraizadas e ancoradas pelo senso comum para respostas mais informadas teoricamente.

Assim, tanto os aspectos teórico-práticos do presente módulo quanto do seguinte, “As Contribuições da Neurociência”, foram organizados de forma a oferecer uma base argumentativa para que os participantes consigam lidar com os questionamentos dos pais, cientificamente.

#### 4.1.3 *Affordances* Do Módulo “As Contribuições da Neurociência”

Quanto às *affordances* desejadas do módulo “As Contribuições da Neurociência”, almejamos que a formação propiciasse a oportunidade de: “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 conseqüentemente sua proficiência” e “Aprender estratégias para promover a produção oral dos alunos.”

No processo de elaboração do experimento, que envolveu a escolha dos módulos, procuramos trazer não só uma lente para discutirmos a educação bi/multilíngue, mas sim algumas vertentes para que os participantes pudessem se beneficiar dos conhecimentos produzidos nas diferentes áreas da ciência. Optamos por adicionar o tópico “As Contribuições da Neurociência” para propiciarmos a aproximação dos participantes com os estudos da neurociência em relação ao funcionamento do cérebro de sujeitos bilíngues. A *affordance* desejada “Elencar os benefícios de ser bilíngue” também está ligada à construção de um arcabouço teórico robusto para os participantes lidarem com as eventuais indagações dos pais e conseguirem justificar os aspectos positivos que envolvem o ensino através de duas línguas de instrução.

Visto que, de acordo com Marcelino (2009), muitas famílias optam por colocar seus filhos em escolas bilíngues para que sejam fluentes e proficientes em uma língua

---

<sup>33</sup>Na terceira turma da formação, construímos colaborativamente um material com respostas teoricamente embasadas sobre as principais dúvidas dos pais, como um guia para os participantes. O arquivo foi disponibilizado nos demais grupos de *WhatsApp* das turmas anteriores.

adicional, e isso não acontece naturalmente em uma escola bilíngue, selecionamos a temática sobre a importância do input e output (MEGALE 2020; MARCELINO, 2009) para a promoção da produção oral de alunos de escolas bilíngues e algumas estratégias para fomentá-la em sala de aula.

#### 4.1.4 *Affordances* do Módulo “Metodologias e Abordagens”

No que tange o módulo “Metodologias e Abordagens”, tínhamos como *affordances* desejadas: “Reconhecer e diferenciar abordagens utilizadas na educação bilíngue (CBI, CLIL, *Immersion*, *Project-based approach*, etc.)”, “Relembrar (ou inteirar-se) as metodologias ativas e perceber que são práticas que podem ser utilizadas no contexto bilíngue” e “Conhecer uma abordagem para ensinar professores a planejarem o conteúdo de língua em contexto bilíngue (LACI - *Language-based approach to content instruction*).”

Conhecer as metodologias e abordagens sobre a disciplina que ministra é um saber geralmente construído na formação profissional e mobilizado na prática docente (TARDIF, 2012). A educação bi/multilíngue possui alguns modelos, metodologias e abordagens específicas para integrar o ensino do conteúdo curricular, que envolve a didática do ensino da disciplina (Ciências, por exemplo), e o ensino da língua adicional, que vai desde o conhecimento linguístico (MEGALE, 2020) à linguagem acadêmica/disciplinar que para Oliveira *et al.* (2021) se distancia dos conhecimentos da linguagem do dia a dia.

Assim, algumas *affordances* desejadas envolveram o acesso às metodologias e abordagens específicas para a área (CLIL e *Immersion*, por exemplo), às metodologias que podem e geralmente são usadas em contextos de educação bi/multilíngue (metodologias ativas, STEM, PBL) e à abordagem LACI que segundo Oliveira (2020, p. 1, tradução nossa),

[...] coloca ênfase no aprendizado linguístico nas aulas de conteúdos curriculares, ajudando os professores a colocarem a ênfase na linguagem para o ensino dos conteúdos. Os professores, portanto, abordam simultaneamente a linguagem e o conteúdo curricular, componentes indissociáveis.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> “places emphasis on language learning in the content area classroom, helping teachers foreground the language as a way into the content. Teachers, therefore, address both language and content simultaneously, as these are inseparable components.” (OLIVEIRA, 2020, p.1).

Apesar dos módulos naturalmente se interconectarem, este, especificamente, foi elaborado de forma a embasar as temáticas “Currículo e Planejamento” e “Práticas da Educação Bi/Multilíngue” para que participantes pudessem reconhecer e utilizar os princípios das metodologias e abordagens discutidas nas atividades práticas de elaboração de planejamentos e mini-projetos e na apresentação de boas práticas de professores da área, baseadas nos saberes experienciais dos professores (TARDIF, 2012).

#### 4.1.5 *Affordances* do Módulo “Currículo e Planejamento”

Em relação às *affordances* acerca do módulo “Currículo e Planejamento”, as *affordances* percebidas e idealizadas por nós foram a possibilidade de “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” e “Entender que o planejamento para o contexto bilíngue também envolve os objetivos de aprendizagem, objetivos de conhecimento e habilidades da BNCC”.

A partir de uma visão heteroglóssica de educação bi/multilíngue, proposta por García (2009a), as línguas não são concebidas com se estivessem separadas e funcionassem de forma independente no sujeito bilíngue, apesar das práticas escolares, em sua grande maioria aqui no Brasil, reproduzirem modelos monoglóssicos que compartimentalizam essas línguas (MOURA, 2010). Como currículo é espaço, território, relação de poder, percurso, discurso e documento de identidade (SILVA, 2009), almejamos debater neste módulo sobre o currículo da escola bilíngue a partir de uma lente heteroglóssica que promova a integração entre línguas e conteúdos, em que ambas sejam valorizadas e coexistam no espaço escolar, afastando-se de modelos separatistas em que há o currículo da língua portuguesa e o currículo da língua adicional. Essas discussões também se estiveram presentes no módulo sobre as novas Diretrizes (BRASIL, 2020, p. 24) que versam sobre a exigência de escolas bilíngues em “promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução” e de ter a BNCC como documento referência para a organização curricular.

Para Tardif (2012), esses conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem, conteúdos, metodologias, objetivos, entre outros elementos do

currículo das escolas compõem os saberes curriculares. Dado a relevância do assunto, organizamos este módulo de forma que a formação propiciasse *affordances* de aprendizagem acerca de currículo integrado para a educação bi/multilíngue.

Fazendo a transposição didática dos conhecimentos acerca dos conceitos e princípios da educação bi/multilíngue dos módulos anteriores, destinamos alguns encontros síncronos para que os participantes pudessem praticar a elaboração de planejamentos de aulas e projetos, considerando os objetivos de aprendizagem de língua e conteúdo a partir de um currículo único integrado. Almejamos assim, explicitamente, exercitar com os participantes a construção de uma prática teoricamente informada enquanto práticos reflexivos (TARDIF, 2012), desde os componentes menores como os planejamentos de aula aos aspectos macros de elaboração de projetos.

#### 4.1.6 *Affordances* do Módulo “Literacia, Bilingüística e *Disciplinary Language*”

No que se refere o módulo “Literacia, Bilingüística e *Disciplinary Language*”, tínhamos como *affordances* desejadas: “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 bilingüísticos” e “Compreender o conceito de *cross-linguistic connection* e sua importância para a educação bilíngue”.

Segundo Marcelino (2009, p. 49), “ao buscar uma escola bilíngue, as famílias têm, corretamente, a expectativa de que seus filhos desenvolvam duas línguas”, aspecto característico da educação bi/multilíngue, que envolve algumas especificidades linguísticas tanto no campo da oralidade como no da escrita em relação aos conteúdos curriculares.

Por isso, o desenvolvimento da literacia que também compreende a linguagem acadêmica/disciplinar deve se fazer presente no ensino das disciplinas, independente da língua de instrução. No entanto, esse processo é muito mais complexo quando nos apoiamos em uma visão heteroglósica (GARCÍA, 2009) e



temos a consciência de que o desenvolvimento linguístico não acontece separadamente em sujeitos bilíngues. Por isso, no presente módulo idealizamos encontros para que os participantes se aprofundassem nos conceitos da linguagem acadêmica/disciplinar e conhecessem estratégias e práticas para desenvolvê-la nas aulas de conteúdos curriculares. Essas *affordances* desejadas correspondem ao aprendizado acerca da literacia e linguagem acadêmica/disciplinar.

Já as *affordances* desejadas acerca da biliteracia<sup>35</sup> se dão em virtude do processo peculiar de alfabetização e letramento quando ocorre em duas línguas. Visto que as questões de formação docente já são um grande desafio na área, o campo da alfabetização se torna um agravante por causa do pequeno número de pesquisas sobre alfabetização em duas línguas para o contexto brasileiro (BRENTANO; FINGER, 2020) e as lacunas de uma formação inicial que consiga contemplar esses conhecimentos.

O pedagogo é o profissional habilitado para alfabetizar, o professor de línguas é o profissional habilitado para ensinar a língua adicional... afinal, quem é o profissional habilitado para alfabetizar em contextos bilíngues?

Em virtude deste cenário, julgamos essencial dedicar alguns encontros para trabalharmos os aspectos teórico-práticos que envolvem a biliteracia, e mais especificamente, a alfabetização em duas línguas. Este foi um módulo que sabíamos que seria importantíssimo, mas que no processo de criação do experimento ele era apenas uma temática que gostaríamos de contemplar na formação, haja visto o pouco conhecimento que tínhamos no início de 2021, por isso, ele foi estruturado no decorrer da formação, contando com a colaboração dos professores palestrantes, suas sugestões e indicações de profissionais especializados na área.

#### 4.1.7 *Affordances* do Módulo “Decolonialidade e Interculturalidade”

Quanto às *affordances* desejadas do módulo “Decolonialidade e Interculturalidade”, almejamos que a formação propiciasse a oportunidade de: “Entender o conceito de decolonialidade”, “Visualizar práticas decoloniais para o contexto bilíngue” e “Apropriar-se do conceito de Interculturalidade e associá-lo à

---

<sup>35</sup> "O desenvolvimento de capacidades cognitivas e linguísticas de representação do mundo e de representação do pensamento que envolvem o repertório linguístico completo do sujeito", de acordo com Brentano e Finger (2020, p. 2).

educação bilíngue.”

Ainda pelo viés heteroglóssico de educação bi/multilíngue, em especial a dinâmica (GARCÍA, 2009), que extrapola os aspectos linguísticos e envolve, segundo Blackledge e Creese (2014), questões sociais, políticas e históricas. Esse uso mais abrangente do conceito de heteroglossia, inspirado nas contribuições de Bakhtin e proposto pelos autores, abarca múltiplos discursos, vozes e diversidade linguística de forma a romper com padrões hegemônicos. Esta ruptura é característica marcante dos estudos decoloniais<sup>36</sup>, referencial que dialoga com a perspectiva heteroglóssica (GARCÍA; ALVIS, 2019), e que surge como um movimento de resistência à colonialidade nas relações de poder, saber e ser (BALLESTRIN, 2013) em nossa sociedade, em virtude dos impactos da colonização europeia em nosso país. Para Ramos, Nogueira e Franco (2020, p. 6),

embora os países que um dia foram colonizados tenham sobrevivido e resistido à opressão dos colonizadores, ainda assim permanece a perspectiva da colonialidade na condição de subalternidade de grande parte da sociedade. É preciso desconstruirmos essa condição subalterna por intermédio de uma educação decolonizadora, que proporcione uma reflexão crítica da realidade, contestando, assim, o status quo.

Já a Interculturalidade Crítica, respaldada pelos princípios decoloniais, propõe práticas libertadoras que objetivam o reconhecimento, a valorização e o questionamento das diferenças (WALSH, 2007), por meio de uma visão de cultura para além de elementos discretos, como festividades, vestimentas, hábitos alimentares e outros aspectos ligados às nações (MEGALE; LIBERALI, 2016). Nesta perspectiva, cultura é compreendida como discurso e constituída de subjetividade e historicidade (KRAMSCH, 2011).

Devido a relevância dos temas, incluímos um módulo que abordasse os conceitos sobre a decolonialidade e a interculturalidade crítica e como podemos transpor os princípios desta vertente nas propostas práticas de educação bi/multilíngue em sala de aula. As *affordances* desejadas desta temática, descritas acima e segundo a nossa percepção, são essenciais para a formação dos professores, pela perspectiva que atuamos, tanto de contextos públicos e privados, e imaginamos que esses encontros poderiam causar estranhamento por parte dos

---

<sup>36</sup> Movimento que tem como seus principais líderes: Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Arturo Escobar e Ramón Grosfoguel. Estes formam o grupo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade.

participantes, por tratar de discursos que naturalmente não circulam nos currículos escolares (SILVA, 2009).

#### 4.1.8 *Affordances* do Módulo “Práticas da Educação Bi/Multilíngue”

Quanto ao módulo “Práticas da Educação Bi/Multilíngue”, as *affordances* percebidas e idealizadas por nós foram a possibilidade de “Conhecer práticas de educação bilíngue em contexto público e privado”, “Conhecer algumas experiências nacionais e internacionais”, “Assistir a trechos de salas de aulas bilíngues e visualizar como esse fenômeno acontece na prática” e “Conhecer, identificar e listar estratégias que o professor bilíngue utiliza (deve utilizar) em sala de aula”.

O currículo do experimento formativo foi criado de forma a compreender os aspectos indissociáveis entre teoria e prática (TARDIF, 2012). Para isso, procuramos discutir sobre as teorias e conceitos de diversas temáticas e apresentar exemplos de como elas se materializam na sala de aula. No entanto, sabemos o quanto os professores da área carecem de espaços para compartilhar experiências, materiais, recursos e visualizar práticas que extrapolam seu contexto de atuação, deste modo, destinamos um módulo para conhecermos práticas de educação bi/multilíngue, discutir as estratégias mobilizadas por professores da área e promover a troca de boas práticas, tanto da esfera privada como das iniciativas públicas. Imaginamos que esse módulo ainda propiciasse *affordances* que contribuíssem para a construção dos saberes experienciais (TARDIF, 2012) dos participantes, já que a colaboração entre pares e espaços de trocas, como os possibilitados na formação, representam uma parcela dos conhecimentos que implicam nesses saberes.

E para finalizarmos, no que diz respeito às *affordances* acerca do desenvolvimento profissional, almejamos que o curso possibilitasse aos participantes oportunidade de “Modificar ou ressignificar crenças e práticas”.

Timidamente, desejamos que o curso proposto nesta pesquisa, em seu aspecto geral, promovesse o desenvolvimento profissional dos participantes por meio da ressignificação de crenças, já que nos alinhamos à perspectiva que entende o propósito de cursos formativos como sendo o de “oferecer processos formativos e de intervenção efetivos que visem a transformação das práticas educativas dos professores” (GERMANOS, 2018), possibilitando no mínimo a *affordance* acerca da modificação ou ressignificação de crenças e práticas sobre a educação bi/multilíngue,

através da experiência proporcionada pelos encontros síncronos e suas temáticas, as atividades assíncronas e a interação com professores palestrantes e demais colegas de turma. Apresentamos a seguir o resumo do curso criado representado por meio da figura 4:

**Figura 4 – O experimento formativo: curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”**



**Fonte:** A autora (2022).

Tendo apresentado os princípios da criação do curso por meio das *affordances* idealizadas pelas organizadoras, agora apresentamos o experimento formativo criado.

#### 4.2 O EXPERIMENTO FORMATIVO PROPOSTO VIA ZOOM E GOOGLE SALA DE AULA

Para atender as necessidades de cursos remotos emergenciais<sup>37</sup> (HODGES *et al.*, 2020), que envolvem preparativos diferentes de uma formação presencial haja visto a importância de combinar o uso de ferramentas síncronas e assíncronas para um ensino remoto satisfatório (DOTTA *et al.*, 2013), precisamos elaborar uma estrutura que comportasse os encontros síncronos de forma a proporcionar a interação entre alunos e participantes, bem como a organização das atividades assíncronas de forma organizada e acessível além das postagens das gravações dos encontros síncronos para aqueles que não puderam participar da aula online. O quadro abaixo apresenta os principais elementos que constituíram a organização da formação e serão detalhados adiante.

**Quadro 11 – A organização do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”**

Item	Detalhamento
Carga horária	120 horas (60 horas síncronas, e 60 horas assíncronas)
Suportes	Zoom (atividades síncronas) e Google Sala de aula (atividades assíncronas)
Dia da semana	Quinta-feira
Horário	19h às 21h30
Período	24 semanas (25/02/21 a 12/08/21)
Modalidade	Remoto
Língua de instrução	De acordo com a preferência do palestrante - majoritariamente em Língua Portuguesa
Certificação	70% das atividades assíncronas realizadas e pagamento total do curso (FAUEL)

Fonte: A autora (2022).

O curso teve uma carga horária total de 120 horas, composta por 60 horas síncronas e 60 horas assíncronas. Os 24 encontros síncronos aconteceram todas as quintas-feiras das 19h às 21h30, no horário de Brasília, iniciando no dia 25 de fevereiro de 2021 e terminando no dia 12 de agosto de 2021.

<sup>37</sup> Vale destacar que, a princípio, a formação aconteceria presencialmente e em, em virtude de uma situação emergencial, o Covid-19, foi reorganizada para acontecer remotamente. No entanto, Hodges *et al.* (2020) aponta que o Ensino Remoto Emergencial objetiva voltar ao formato presencial assim que a crise diminuir ou ser extinguida. Para atender as demandas das turmas seguintes, mantivemos o modelo remoto visto que contamos com participantes de todo país.

Escolhemos a plataforma *Zoom*<sup>38</sup> para os encontros presenciais devido às diversas ferramentas disponíveis que permitem a interação entre participantes e ministrante, como o *chat* em que alunos podem postar comentários, dúvidas, perguntas sobre a discussão do encontro, a possibilidade dos participantes sinalizarem, ao "erguer a mão", o desejo de interagir oralmente na aula, a divisão da sala de aula virtual em grupos menores com a função "*breakout rooms*", entre outros. A plataforma também atendia a nossa necessidade de atender um grupo maior de participantes e de gravação desses encontros, haja visto que optamos por disponibilizar as aulas gravadas caso algum aluno não pudesse participar dos encontros síncronos ou se interessasse em rever a aula. Apesar da plataforma oferecer uma versão gratuita, em virtude dessas demandas, foi necessário contratar um plano de uso profissional do Zoom. Segundo Rodrigues e Pasion (2020), apesar do Zoom ser uma plataforma dinâmica e bastante intuitiva que possui várias funcionalidades que contribuem para a interação e muitas das necessidades das aulas remotas, é importante destacar que o ensino remoto também promove a desigualdade de acesso à educação, visto que é preciso que os participantes tenham acesso à internet e tenham um aparelho eletrônico que comporte o uso da ferramenta.

As propostas assíncronas foram organizadas no Google Sala de Aula para hospedar a nossa turma virtual devido a facilidade de seu uso e suas diversas funcionalidades que permitem criarmos várias turmas e em cada uma delas gerenciar todo o ambiente virtual, incluindo: a disponibilização de aulas gravadas, a distribuição de atividades, tarefas e materiais, a aplicação de avaliações, atribuição de notas, feedback das atividades, a comunicação com postagens de avisos, comentários etc.

Entretanto, assim como apontado por Smiderle e Tartarotti (2021), o uso do Google Sala de Aula também poderia trazer desafios na execução das atividades assíncronas, pois para alguns participantes poderia ser seu primeiro contato com a plataforma que, naturalmente, demanda engajamento mais ativo por parte de seus usuários na administração e execução das propostas. Para amenizarmos essas possíveis dificuldades, contratamos um estagiário para auxiliar os participantes que apresentassem alguma dificuldade para acessar os encontros síncronos e realizar as propostas assíncronas.

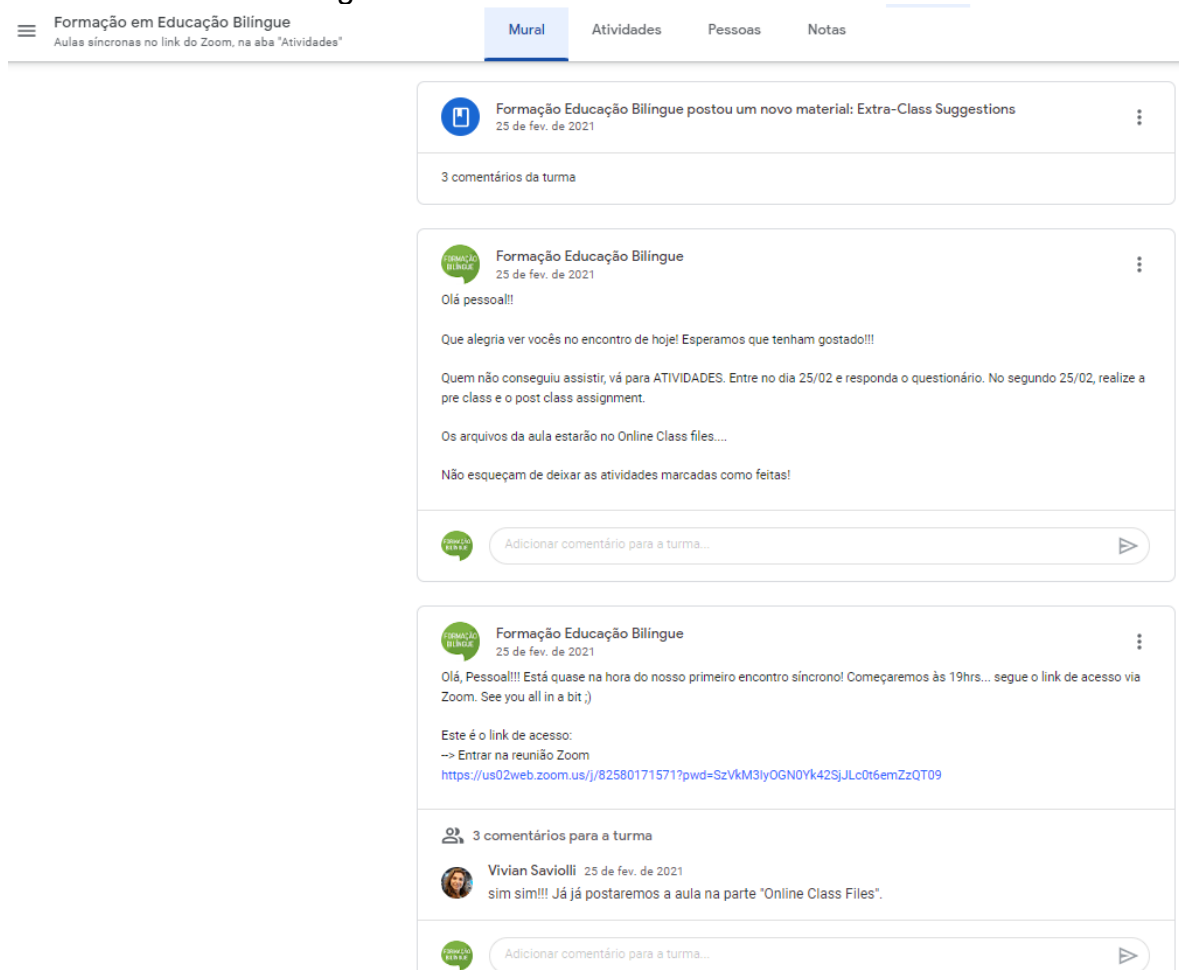
A sala de aula virtual do Google Sala de Aula é estruturada pelas abas: Mural,

---

<sup>38</sup> Tarefa pré-aula.

Atividades, Pessoas e Notas. Como mostra a figura abaixo, o “Mural” foi destinado para recados importantes a serem divulgados aos participantes e para os alunos postarem e interagirem com as organizadoras do curso e seus colegas de sala.

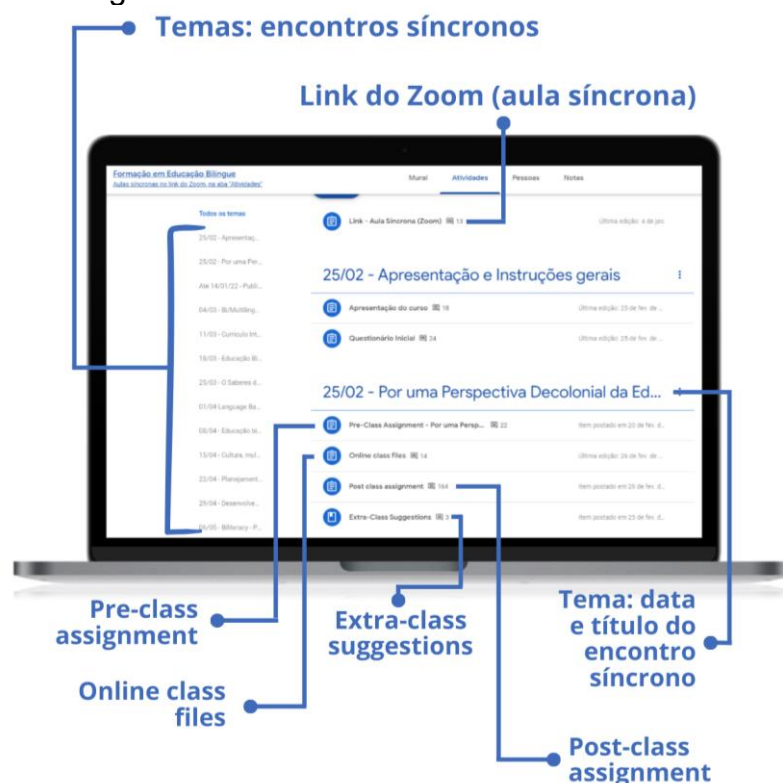
**Figura 5** – A aba “Mural” da Sala de Aula do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”



**Fonte:** A autora (2022).

A aba "Atividades" hospedou toda a organização de propostas do curso que foi estruturada por temas correspondentes às datas de cada encontro síncrono, como podemos verificar na figura abaixo, um *print* da tela da sala de aula virtual.

**Figura 6** – A aba “Atividades” da Sala de Aula do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”



Fonte: A autora (2021).

Os temas contemplaram, na maioria das vezes, quatro subitens:

- a) *Pre-Class Assignments*<sup>39</sup>: atividades a serem realizadas antes do encontro síncrono, como uma sala de aula invertida em que o aluno precisa acessar parte do conteúdo antes do encontro com o professor;
- b) *Online Class Files*<sup>40</sup>: espaço em que disponibilizamos a aula gravada e outros materiais utilizados pelo professor ministrante, como slides, vídeos, imagens etc.;
- c) *Post-Class Assignments*<sup>41</sup>: atividades realizadas após a aula *online* e que tinham o intuito de promover a reflexão e compartilhamento de suas observações acerca do tema proposto em aula.

<sup>39</sup> Tarefa pré-aula.

<sup>40</sup> Arquivos da Aula Online.

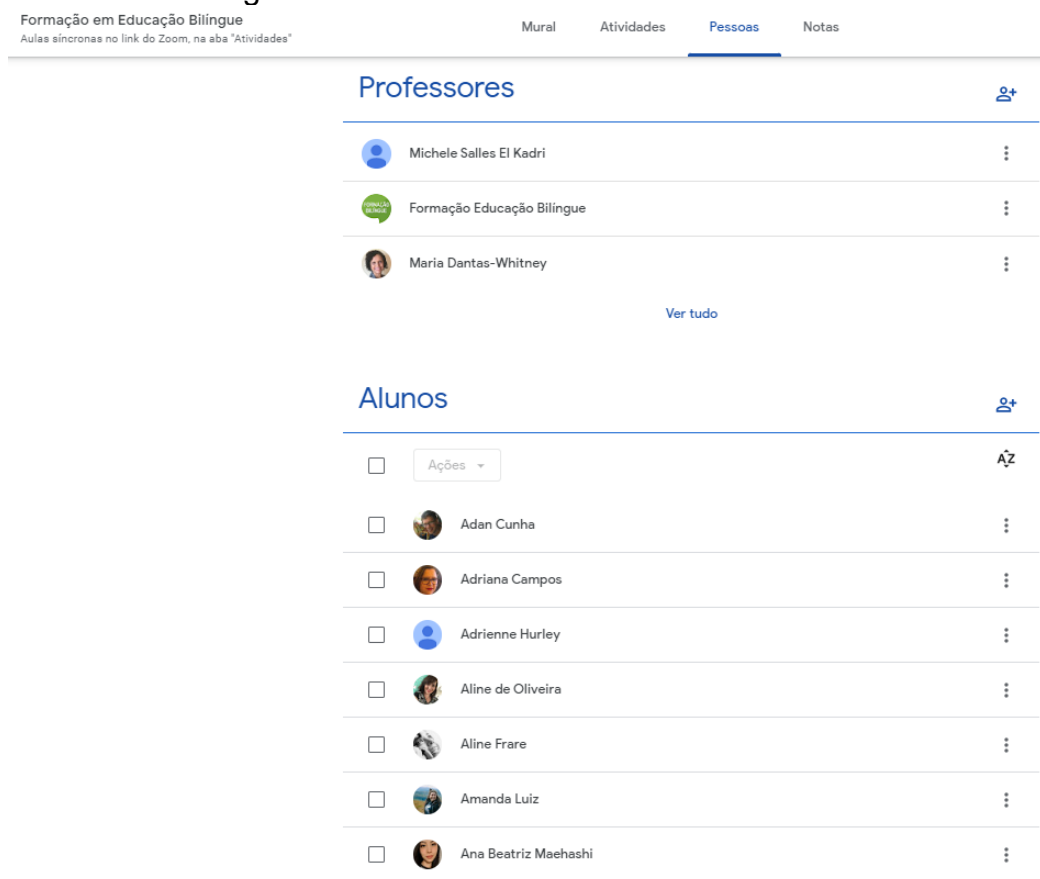
<sup>41</sup> Tarefa pós-aula. Hoje o curso encontra-se em sua 5ª edição e contém uma composição diferente tanto de organização e escolha das temáticas (será abordada na análise das limitações do curso), como de professores palestrantes. Maíra Peixoto Timbó, Ubiratã Alves, Ingrid Finger, Raul Paraná e Anamaria Welp são professores palestrantes que participaram de uma ou mais edições seguintes do curso.



- d) *Extra-Class Suggestions*<sup>42</sup>: indicações de materiais extras para aqueles que desejam se aprofundar na temática discutida no encontro síncrono (artigos, livros, websites, filmes, documentários etc.)

A aba “Pessoas” apresenta os professores da turma (as duas orientadoras desta pesquisa e a presente pesquisadora, representada pelo usuário “Formação em Educação Bilíngue”) e os participantes do curso, como podemos observar na figura a seguir.

**Figura 7** – A aba “Pessoas” da Sala de Aula do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”



**Fonte:** A autora (2022).

Já a aba “Notas” foi um espaço muito importante para que pudéssemos acompanhar e checar a execução das propostas assíncronas, exemplificada na figura

<sup>42</sup> Sugestões extra-classe. Na seção 6 apresentaremos algumas das modificações e aprimoramentos que realizamos nas versões seguintes, tanto em virtude do nosso próprio processo de autoavaliação, enquanto organizadoras e palestrantes da formação, quanto com o feedback dos participantes e as contribuições dos professores externos, através dos vários diálogos estabelecidos e das mais diversas conexões criadas com uma rede de pesquisadores em educação bi/multilíngue.

abaixo, visto que a entrega de 70% destas atividades foi o critério estipulado para a emissão do certificado, afinal, a presença nos encontros síncronos não era obrigatória pois deixamos a possibilidade para que os participantes assistissem aos encontros gravados.

**Figura 8 – A aba “Notas” da Sala de Aula do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”**

	Sem data ... Pre class assignm...	23 de mar... Pre-class Assignm... de 100	Sem data ... Post Class Assignm... de 100	Sem data ... Extra class...	Sem data ... Online Class files	Sem data ... Link - Aula Sincrona...	18 de mar... Post- Class...	11 de mar... Pre-Class Assignm...	11 de mar... Post- Class...	Sem data ... Online class files	Sem data ... Post class assignm... de 100	18 de mar... Pre Class Assignm...	Sem data ... Pre-Class Assignm...	Sem data ... Apresenta ção do...	Sem data ... Questioná rio Inicial
Classificar pelo nome															
Media da turma	N/A					N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	100	N/A	N/A		N/A
Aidan Cunha	✓	___/100 Concluída com ...	___/100	___/100	___/100	Devolvido	✓ Concluída com ...	✓	✓	Devolvido	100	✓ Concluída com ...	✓	___/100	Devolvido
Adriana Campos	Devolvido	___/100 Concluída com ...	___/100	___/100			✓ Concluída com ...	Devolvido Concluída com ...	✓ Concluída com ...		100	✓ Concluída com ...	✓		Devolvido
Adrienne Hurley	✓	___/100	___/100	___/100	___/100	Devolvido	✓	Devolvido Concluída com ...	✓	Devolvido	100	Devolvido Concluída com ...	Devolvido	___/100	Devolvido
Aline de Oliveira	Devolvido	___/100 Concluída com ...	___/100	___/100	___/100	Devolvido	✓ Concluída com ...	Devolvido Concluída com ...	Devolvido Concluída com ...	Devolvido	100 Reestrada	✓ Concluída com ...	✓	___/100	Devolvido
Aline Frare	✓	___/100	___/100	___/100	___/100	Devolvido	✓ Concluída com ...	✓ Concluída com ...	✓	Devolvido	100	✓	✓	___/100	Devolvido
Amanda Luiz	Devolvido	___/100 Concluída com ...	___/100	___/100	___/100	Devolvido	✓ Concluída com ...	Devolvido Concluída com ...	Devolvido Concluída com ...	Devolvido	100	✓	✓	___/100	Devolvido
Ana Beatriz Maehashi	✓	___/100	___/100	___/100	___/100	Devolvido	✓	✓	✓	Devolvido	100	✓	✓	___/100	Devolvido
Ana Carolina B. de Carvalh...	Devolvido	___/100 Concluída com ...	___/100	___/100	___/100	Devolvido	✓ Concluída com ...	✓	✓	Devolvido	100	Devolvido Concluída com ...	✓	___/100	Devolvido
Ana Carolina Souza da Silve	Devolvido	___/100	___/100	___/100	___/100	Devolvido	✓ Concluída com ...	✓	✓	Devolvido	100	✓ Concluída com ...	✓	___/100	
Ana Lachner		___/100	___/100	___/100			✓	Devolvido Concluída com ...	✓ Concluída com ...			✓			Devolvido
Ana Paula Reis Lândoso		___/100 Concluída com ...	___/100				✓	✓	✓ Concluída com ...		100	✓	✓	___/100	

Fonte: A autora (2022).

Devido a educação bi/multilíngue ser um contexto educacional relativamente recente (MEGALE, 2019), uma área ainda timidamente explorada por pesquisadores, principalmente no que tange a formação de professores (FARIA; SABOTA, 2019; MEGALE, 2020; SALGADO, 2009) e por englobar conhecimentos bastante específicos, optamos por convidar algumas das principais referências em educação bi/multilíngue no Brasil e duas de cenários internacionais, visto que, nosso intuito foi trazer o conhecimento historicamente produzido por pesquisadores da área e oferecer o que havia de mais recente neste contexto, de modo a propiciar espaço para que os participantes desenvolvessem uma prática informada e pudéssemos colaborar na ressignificação de concepções desses sujeitos. Nesta primeira edição<sup>43</sup> do curso<sup>44</sup>, além das aulas ministradas por mim e pela orientadora deste estudo - Michele Salles

<sup>43</sup> Hoje o curso encontra-se em sua 5ª edição e contém uma composição diferente tanto de organização e escolha das temáticas (será abordada na análise das limitações do curso), como de professores palestrantes. Maíra Peixoto Timbó, Ubiratã Alves, Ingrid Finger, Raul Paraná e Anamaria Welp são professores palestrantes que participaram de uma ou mais edições seguintes do curso.

<sup>44</sup> Na seção 6 apresentaremos algumas das modificações e aprimoramentos que realizamos nas versões seguintes, tanto em virtude do nosso próprio processo de autoavaliação, enquanto organizadoras e palestrantes da formação, quanto com o feedback dos participantes e as contribuições dos professores externos, através dos vários diálogos estabelecidos e das mais diversas conexões criadas com uma rede de pesquisadores em educação bi/multilíngue.

El Kadri - e dos três encontros ministrados pela co-orientadora deste trabalho, Maria Dantas-Whitney, contamos com a participação de 11 profissionais externos, sendo eles (em ordem alfabética) 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), e Selma de Assis Moura.<sup>45</sup>

A língua de instrução utilizada pelos professores palestrantes foi majoritariamente a Língua Portuguesa, no entanto, alguns profissionais optaram por utilizar o inglês para ministrar o encontro e/ou em suas apresentações. Deixamos a critério do profissional.

Para a certificação estabelecemos que a presença seria registrada através da entrega das atividades assíncronas, visto que a presença nas aulas *online* não era obrigatória e que alguns participantes não teriam a disponibilidade de participar da formação sincronamente e estavam dispostos a assistir os encontros gravados e disponibilizados na Sala de Aula. O curso também precisava constar como quitado para a liberação do certificado.

Na próxima seção, discorreremos sobre a implementação do experimento formativo.

#### 4.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO EXPERIMENTO FORMATIVO

O curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” foi ofertado pela FAUEL, a Fundação de Apoio e Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina em parceria com a *Western Oregon University* (WOU). A FAUEL é conhecida por ser “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). A instituição foi responsável pela certificação dos participantes - juntamente com a WOU - e organização administrativa, financeira e jurídica do projeto.

Para atingirmos nosso público-alvo, professores de escolas bilíngues e

---

<sup>45</sup> Aproveitamos a oportunidade para agradecer imensamente todos os profissionais que participaram deste projeto conosco. Foi uma honra poder contar com a colaboração de grandes nomes da educação bi/multilíngue no Brasil. A profundidade com que abordamos as temáticas e a multiplicidade de pontos de vista sobre a área se deu pela contribuição de cada professor palestrante. Muito obrigada!

graduandos dos cursos de Letras e Pedagogia<sup>46</sup>, elaboramos um folheto digital com um breve resumo do curso de extensão, detalhes dos organizadores, do curso, da inscrição e certificação para divulgarmos a formação nas mídias sociais e grupos de WhatsApp, como mostra a imagem abaixo.

**Figura 9** – Página do Folheto Digital do curso de extensão “Formação em educação Bi/Multilíngue”

**FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE**  
DE ACORDO COM PARECER DO CNE (02/2020)

**sobre o parecer**  
O Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentou as novas diretrizes para o ensino bilíngue no Brasil. As escolas que se denominam como escolas bilíngues deverão cumprir todas as exigências da normativa. Uma das demandas é a apresentação de certificado de curso de formação complementar em Educação Bilíngue (com carga horária no mínimo de 120hrs) para os educadores até dezembro de 2021.

**sobre o curso**  
Em parceria com a UEL (Universidade Estadual de Londrina) e WOU (Western Oregon University), o curso Formação Em Educação Bilíngue desenvolverá os requisitos necessários para professores, coordenadores e gestores neste mercado em ascensão. A formação abordará teorias, conceitos e práticas para o ensino multilíngue com professores nacionais e internacionais.

**sobre os organizadores**

- Michele El Kadri - Professora da UEL, PhD em Linguística Aplicada pela Unicamp, Doutora em Estudos da Linguagem (UEL) com doutorado-sanduíche na Griffith University, Austrália, Mestre em Estudos da Linguagem.
- Maria Dantas-Whitney - Professora e PhD em Educação pela Western Oregon University, Mestre em Ensino da Língua Inglesa como Segunda Língua pela Northern Arizona University e coordenadora do Bilingual Teacher Scholars Program, Western Oregon University
- Vivian Savioli - Mestranda em Educação na UEL, Especialista em Educação Infantil pela UNIFIL, Pedagoga e Licenciada em Letras e Coordenadora Pedagógica da Educação Infantil da St. James' International School.

formacaoeducacaobilingue@gmail.com · (43) 9 8412-3333 (WhatsApp)

Fonte: A autora (2022).

Postamos o folheto digital em nossas mídias sociais particulares, marcando publicações para melhorar o alcance de visualizações, como #educaçãobilíngue, em grupos do Facebook que compartilham interesse por educação bi/multilíngue e em grupos de WhatsApp.

Assim que iniciamos a divulgação, tivemos bastante demanda de e-mails e mensagens com dúvidas sobre a formação e o processo de inscrição que foi realizado no website da FAUEL. Uma das modalidades de inscrição foi por grupo e essas eram feitas manualmente por elaboração de tabelas e finalização com equipe da tecnologia da FAUEL. Esse contato prévio com o público interessado no curso favoreceu a construção de um relacionamento, mesmo que superficial, antes das aulas realmente iniciarem. A princípio, esperávamos fechar um grupo de aproximadamente quarenta

<sup>46</sup> Público-alvo anunciado no folheto digital da formação.

participantes, incluindo os vinte professores da escola que já havíamos programado a formação. Para nossa surpresa, tivemos 247 inscritos na lista de interessados e, desses, 178 efetivaram suas inscrições e constavam no sistema da FAUEL. Ressaltamos que o curso foi pago, em sua grande maioria, pelos próprios participantes, apesar de algumas instituições terem arcado parcial ou totalmente com o investimento da formação.

Uma semana antes do início da formação, criamos a nossa sala de aula virtual no Google Sala de Aula e adicionamos os participantes (via e-mail) que realizaram a inscrição no portal da FAUEL. Entramos em contato com todos os participantes via WhatsApp para darmos as boas-vindas, dar as orientações gerais para o ingresso na sala de aula e encontro síncrono, como também nos colocar à disposição para qualquer eventualidade.

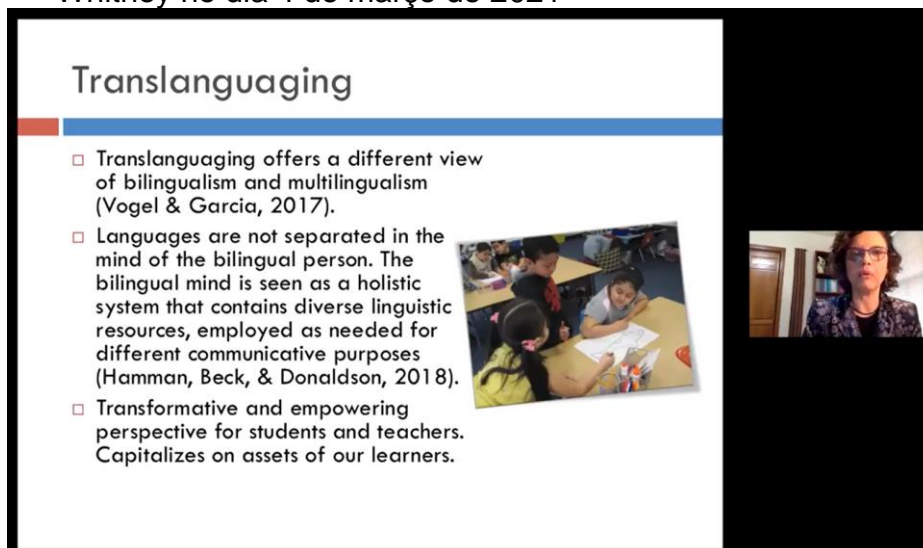
Toda quinta-feira abríamos a sala do encontro síncrono via Zoom às 18h50 para aceitar os participantes e estar disponível para sanar dúvidas e interagir. Às 19h horas iniciávamos a aula, dando as boas-vindas e passando os eventuais recados ao grupo, depois, retomávamos as atividades de *post-class assignment* do encontro anterior, abrindo para trocas, comentários e discussões. Por volta das 19h15 fazíamos uma breve introdução ao tema e apresentávamos o professor palestrante, que geralmente resgatava as atividades do *pre-class assignments* e ministrava o conteúdo previsto, procurando abordar tanto os aspectos conceituais e de cunho mais teórico com a transposição das teorias para a prática docente em uma escola bilíngue. Acompanhávamos toda a aula, mediando a participação dos alunos e professores, auxiliando com as questões técnicas da plataforma e qualquer outra necessidade. Nesta primeira turma, os professores encerravam o encontro por volta das 21h15 para que pudéssemos fazer as conexões entre as temáticas e conteúdos trabalhados nos demais encontros no decorrer da formação. Eu e a orientadora deste estudo conectávamos os conteúdos e continuávamos a discussão trazida pelos palestrantes, pensando em propostas práticas amparadas pela temática desenvolvida pelo palestrante. A seguir, apresentamos algumas capturas de tela de alguns encontros síncronos<sup>47</sup> da formação. A primeira imagem é referente à aula com a co-orientadora deste trabalho, professora Maria Dantas-Whitney que além de ministrar encontros,

---

<sup>47</sup> Por questões de espaço, optamos por exemplificar três dos vinte e quatro encontros síncronos, mas destacamos a participação de todos os professores palestrantes que colaboraram na formação de todos os participantes.

colaborou com a criação da formação.

**Figura 10** – Encontro síncrono “Bilinguismo e Multilinguismo” com Maria Dantas-Whitney no dia 4 de março de 2021



Fonte: A autora (2021).

Já a figura 11 ilustra a sala de aula virtual via Zoom, com alguns dos participantes (o Zoom limita a quantidade de participantes na tela principal da aula) no encontro sobre os saberes docentes para a educação bi/multilíngue que contou com a presença da professora Antonieta Megale que também esteve presente na aula em discutimos a interculturalidade.

**Figura 11** – Encontro síncrono “Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil” com Antonieta Megale no dia 25 de março de 2021



Fonte: A autora (2021).

Na imagem abaixo, temos a participação da professora Janaína Weissheimer que trouxe as contribuições da neurociência em relação às práticas de produção oral para a educação bi/multilíngue.

**Figura 12** – Encontro síncrono “Práticas de Produção Oral na educação bi/multilíngue” com Janaína Weissheimer no dia 5 de agosto de 2021




Fonte: A autora (2021).

No dia seguinte ao encontro síncrono, postávamos a aula gravada e os materiais disponibilizados pelos professores (*Online Class Files*), o post-class assignment do encontro e a atividade prévia (*Pre-class Assignment*) da próxima aula. Desta forma, os participantes tinham uma semana para realizar as atividades assíncronas, apesar de termos deixado a data de entrega muito mais flexível para que os alunos pudessem realizá-las de acordo com sua disponibilidade.

Os *pre-class assignments* envolveram leitura de artigos, entrevistas, capítulos de livros, relatos; assistir palestras, *TEDTalks*, entrevistas, webinários, *lives*; escrita de comentários, reflexões acerca das leituras, questionamentos, entre outros. Para exemplificar, apresentamos algumas dessas atividades. Abaixo podemos visualizar o *pre-class assignment* do dia 25 de março, encontro intitulado “Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil” e ministrado pela professora Antonieta Megale.

**Figura 13** – *Pre-class Assignment* para o dia 25 de março



## Pre-class Assignment

⋮

Formação Educação Bilingue • 18 de mar. de 2021 Editado às 19 de mar. de 2021

100 pontos
Data de entrega: 25 de mar. de 2021 11:59

---

Vamos partir das experiências de vocês? Antes da leitura do texto, liste alguns dos principais desafios que enfrenta como professor/a em um contexto bilíngue.

Link: <https://jamboard.google.com/d/1F3kjpBYLwGTz9E5Y5lVnnek1pcEILMezXdvTnW9wlmY/edit?usp=sharing>

Partimos do princípio que a formação de professores deve ter relação direta com a prática docente e que, para isso, nos depararmos com os desafios que o professor enfrenta em seu fazer pedagógico nos dá indícios para refletirmos sobre o processo de formação desse professor.

Leitura do texto.

No texto Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil me proponho a refletir sobre a formação de professores que atuam em escolas bilíngues. Para tanto, sem a pretensão de esgotar o tema, traço dois recortes:

- (i) um diálogo com o proposto pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (2019), que deve ser observada em todos os cursos de formação de professores (pedagogia e licenciaturas) e
- (ii) uma transposição dos conceitos de clareza ideológica e política propostos por Bartolomé (1994, 1998, 2000, 2004) para a realidade brasileira.

O texto está disposto aqui no livro Desafios e Práticas para Educação Bilingue (capítulo 1):

[https://www.academia.edu/43674256/Desafios\\_e\\_pr%C3%A1ticas\\_na\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Bil%C3%ADngue](https://www.academia.edu/43674256/Desafios_e_pr%C3%A1ticas_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Bil%C3%ADngue)

Ao longo da leitura, deixem suas dúvidas e comentários aqui:

<https://jamboard.google.com/d/1fKVWBpvnwXc-mdl-1YPrUOd36D00qiHXP7E51x0c8Jl/edit?usp=sharing>

A partir deles, determinarei alguns pontos de interesse para nossa conversa na quinta-feira.

Para quem se interessar, há uma palestra na qual abordo pontos levantados no texto:

<https://www.youtube.com/watch?v=90QGbvklgFE>

**Fonte:** A autora (2022).

Os participantes foram convidados a compartilhar seus principais desafios na educação bi/multilíngue no *Jamboard*, na figura abaixo, um aplicativo que simula um quadro branco digital para que professores e alunos possam escrever, desenhar, incluir imagens, gráficos etc. Também foi solicitado a leitura de um capítulo de livro e/ou assistir a uma palestra da professora acerca dos saberes docentes para a educação bi/multilíngue. Outro *Jamboard* foi disponibilizado para os participantes postarem dúvidas e comentários.



Figura 14 – Jamboard: desafios enfrentados em contexto bilíngue



Fonte: A autora (2022).

Já o encontro “Desenvolvendo letramentos acadêmicos” com a professora Candy Palma contou com uma atividade prévia que levasse os alunos a compartilhar reflexões acerca de uma imagem, como podemos observar na figura a seguir.

Figura 15 – Pre-class Assignment para o dia 29 de abril

### Pre-class assignment

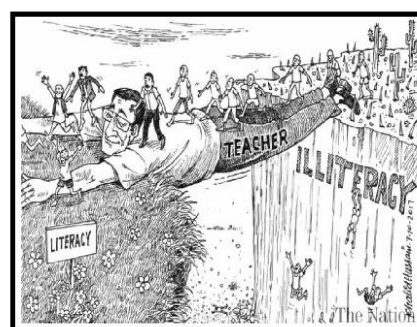
Formação Educação Bilíngue • 23 de abr. de 2021 Editado às 28 de mai. de 2021

Study the image and discuss the questions below in a short video. Go to <https://flipgrid.com/ec5cfc36> and use Flip Grid to do it!

Como entrar -

- 1) Go to <https://flipgrid.com/ec5cfc36>
- 2) click em "Enter your guest password" password - profBILINGUE
- 3) click em "Record a response".

- What do you see? How do you "read" the text?
- What is the purpose of the visual?
- Whose viewpoint is / is not represented?
- Do you agree with the author's point? Why or why not?
- How would you change the text to make it more understandable?
- If it were in color, what colors do you think the author might have used?



Fonte: A autora (2022).

Para isso, utilizamos o *FlipGrid*, uma plataforma gratuita que funciona como um fórum de discussão em que a interação dos participantes se dá através de postagens de vídeos, promovendo uma interação muito interessante entre alunos e professores. Instruímos os alunos como utilizar a plataforma e adicionamos as orientações da professora ministrante que deixou algumas perguntas norteadoras para guiar a reflexão e discussão sobre a temática. A seguir, apresentamos uma captura da tela inicial da atividade em que podemos observar algumas das postagens dos participantes.

**Figura 16 – *FlipGrid*: estudo da imagem acerca da Literacia**

Pre class assignment - April 29th

April 22, 2021

**Pre class assignment - April 29th**

What do you see? How do you "read" the text? -What is the purpose of the visual? -Whose viewpoint is / is not represented? -Do you agree with the author's point? Why or why not? -How would you change the text to make it more understandable? -If it were in color, what colors do you think the author might have used?

[Add Response](#)

39 Responses

402 views - 3 comments - 10.4 hours of engagement

Search responses

Jan 5 Raquel M	Dec 31 Lucas C	Dec 14 Carla C	Aug 2, 2021 Adan C	Jul 25, 2021 Cristiane V
Jul 20, 2021 JULIANA D	Jul 6, 2021 Simone E.	Jun 18, 2021 Mayra B.	Jun 9, 2021 Juliana R.	Jun 6, 2021 Camila C.

Fonte: A autora (2022).

Apenas alguns encontros não contemplaram *pre e post-class assignments* pois procuramos equilibrar o volume de atividades assíncronas (alguns *post-class assignments* foram mais longos e exigiram maior dedicação), levando em consideração as necessidades dos encontros e os comentários dos participantes.

Os *post-class assignments* se caracterizaram por atividades mais reflexivas sobre as percepções dos participantes sobre os assuntos discutidos nos encontros e que demandavam uma produção um pouco mais intensa por parte dos alunos, como

a colaboração em murais, fóruns, escrita de narrativas, elaboração de mini-projeto e planejamentos e resposta de questionários. A seguir apresentamos dois *post-class assignments* da formação.

**Figura 17 – Post-class Assignment do dia 25 de fevereiro**

**Post class assignment**

Formação Educação Bilíngue · 26 de fev. de 2021

100 pontos

Levando em consideração todos os conceitos apresentados por Liberali na nossa primeira aula, qual a sua percepção sobre a perspectiva decolonial para o ensino bilíngue? Que possibilidades você vê em seu contexto? Que atitudes e práticas poderiam nos levar a uma educação mais decolonial?

164 comentários para a turma

26 de fev. de 2021

Após a aula, minha perspectiva sobre decolonialidade no ensino bilíngue é a de que devemos desaprender (ex: que as premissas historicamente nos ensinadas de que certas línguas e formas de comunicação possuem mais prestígio que outras), para em seguida reaprender (ex: que práticas fragmentadas de ensino monoglôssico não são culturalmente eficazes, que a língua não é apenas a expressão oral mas também a forma de ser, viver, sentir e agir), para que enfim alcancemos através da educação a reconstrução social de povos e culturas colonizadas e historicamente oprimidas. O meu contexto atual é de professora em uma escola estrangeira situada em São Paulo. Nossa escola segue o calendário e o currículo estrangeiro e a Língua Portuguesa possui uma carga horária mínima, sendo uma língua estrangeira para muitos alunos. Neste cenário, vejo espaço para uma discussão com a equipe escolar sobre decolonialidade, pois a própria distribuição de cargas horárias é sugestiva de um bilinguismo subtrativo, que enfatiza o conhecimento da episteme eurocêntrica em detrimento de nossa própria língua e cultura. Em segundo lugar, vejo espaço para melhoria em meu contexto pois o conceito de translanguaging não é amplamente difundido e compreendido pela equipe de professores, levando-os a equívocos como: estratégias de code-switching apenas, instruir os alunos a utilizarem apenas x língua em x momento com x professor, não-equidade de valorização entre a língua predominante da escola e outras formas de linguagem. Por fim, acredito que a principal atitude que levaria a uma educação decolonial é a formação continuada de professores e a parceria entre escolas de ensino regular com universidades que ofereçam cursos nesta área, de forma que os pesquisadores universitários pudessem entrar nas aulas de aula (através de projetos de pesquisa) para serem mentores dos professores neste processo necessário de transição curricular e mudança de mentalidade.

26 de fev. de 2021

Minha interpretação sobre a perspectiva decolonialidade retrata o desfazer das formas de subjetividade (imposição de valores e poder), para um refazer (novas formas de aprender com a interculturalidade), para descobrir/conhecer a diferença, ter compreensão e fazer questionamento (ir além), direcionando maiores possibilidades de escolhas, no ser, ver, sentir e agir. Creio que esta reflexão, me faz ver e sentir, que há necessidade de criação e desenvolvimento de práticas para fomentação do ensino na área do bilinguismo; onde por muitas vezes o que vem à mente, somente ao ensino de uma língua estrangeira. Além da importância de desenvolver uma política de ensino, em especial na rede pública, com objetivos claros e bem definidos para toda cadeia (plano nacional e professor), com diretrizes de qualificação e desenvolvimento contínuo para professores. Assim, "algumas" práticas (exemplificando translanguaging) possam ser melhor compreendidos e aplicados em diversas salas de aula. Há muitos projetos e/ou ONGS como apresentado pela professora, para mitigar esta discrepância de compreensão, onde há oportunidades para alguns e muita falta para outros; porém vejo que há muito trabalho adiante ... para reconhecer e valorizar as diferenças.

**Fonte:** A autora (2022).

A atividade acima solicitava que os participantes postassem suas percepções acerca da decolonialidade na educação bi/multilíngue e possibilidades de uso de tal referencial em sua prática docente e contexto de trabalho. Já o *post-class assignment* abaixo culminou na elaboração de um mini-projeto (individual, duplas ou trios) para a educação bi/multilíngue que contemplasse as diversas temáticas discutidas durante o curso.

**Figura 18 – Post-class Assignment** do dia 24 de junho

## Mini Projeto - Post-Class Assignment

Formação Educação Bilíngue • 25 de jun. de 2021 Editado às 24 de fev.

Data de entrega: 22 de jul. de 2021

Este é um post assignment especial. Ele terá uma duração maior e fará parte de um projeto bastante interessante que ainda é surpresa ;)

É de extra importância que vocês cumpram o prazo de entrega desta proposta!

Seguem algumas orientações para a atividade:

### MINI PROJETO PARA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

POST-CLASS ASSIGNMENT: equivalente a 10 horas assíncronas (5 post assignment)

DATA DE INÍCIO: 25/06/2021

DATA DE ENTREGA: 22/07/2021

FORMATO: individual, duplas ou trios

ORIENTAÇÃO INDIVIDUAL: Definiremos uma data para tira-dúvidas online com Michele e Vivian

Para não termos repetição de tema, vá ao link do Padlet (abaixo) e preencha com o tema desejado e o nome dos participantes do seu grupo (pode ser individual tbm). Não se esqueça de verificar os temas que já foram postados antes de acrescentar o seu ;)

MINI PROJETO PARA EDUC...  
Documentos Google

Temas do Miniprojeto  
<https://padlet.com/formacaoeduca>

Fonte: A autora (2022).

Disponibilizamos um *template* e as orientações para a execução da tarefa. Elaboramos um *Padlet*, ferramenta digital que permite criar diversos tipos de quadros virtuais e que podem ser alimentados de forma colaborativa, para que os participantes pudessem divulgar o tema de seu trabalho, evitando repetições das temáticas, como podemos ver na figura a seguir.

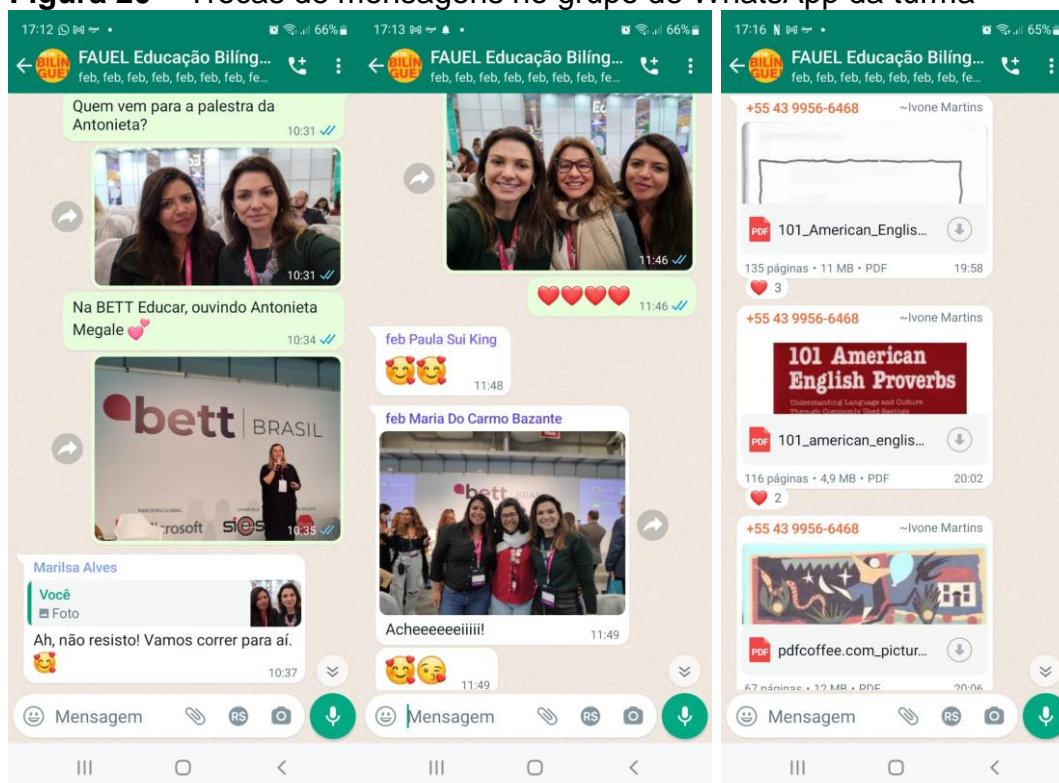
**Figura 19 – Padlet: temas do mini-projeto**

Fonte: A autora (2022).

Por iniciativa dos participantes, um grupo de WhatsApp foi criado para terem um espaço onde conseguissem se comunicar com maior facilidade e que

proporcionasse ainda mais interação. Disponibilizamos o link de acesso ao grupo no Mural da Sala de Aula para que todos pudessem participar deste ambiente interativo. Ambas as organizadoras entraram no grupo e continuam até hoje em contato com os participantes da turma. Esse espaço, hoje, é um canal de muitas trocas em que se postam dicas de leituras, notícias, eventos, publicações, vagas de emprego e até mesmo onde anunciamos nossas viagens e idas a eventos para que possamos nos reunir presencialmente, como podemos conferir nas capturas de tela a seguir.

**Figura 20** – Trocas de mensagens no grupo de WhatsApp da turma



**Fonte:** A autora (2022).

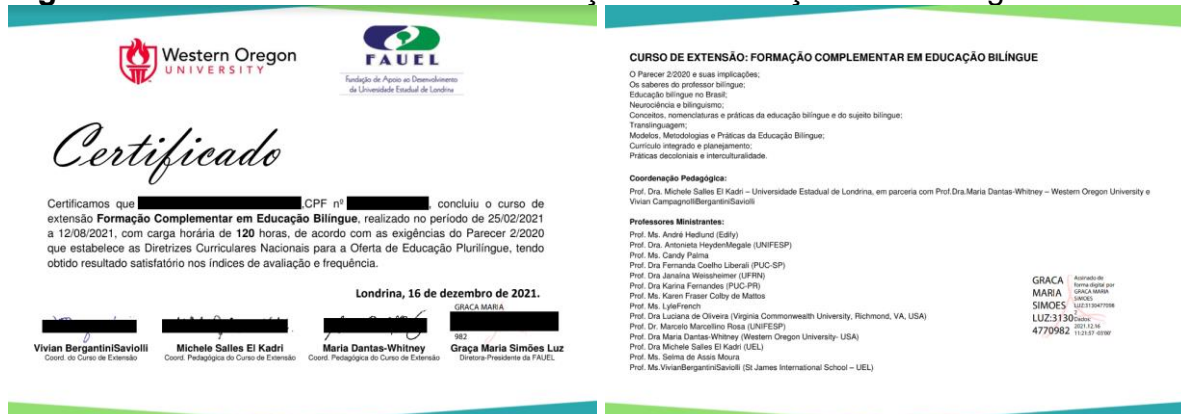
Vale relembrar que o curso ocorreu durante a pandemia, momento em que muitos dos participantes ainda estavam em isolamento e distanciamento social. Foram sete meses de convivência com encontros semanais e presenciamos vários relatos de participantes que comentavam que o curso era um momento que aguardavam ansiosamente na semana pois, muitas vezes, era o contato que tinham com outras pessoas e um espaço para além das questões de educação bi/multilíngue, mas sim de construção de novos relacionamentos.

O último encontro síncrono foi no dia 12 de agosto de 2021 em que tivemos duas apresentações de boas práticas, propostas de mesas de conversa e trocas entre

participantes e convidados de escolas bilíngues públicas e privadas, fizemos uma recapitulação de todos os encontros virtuais, professores participantes, temas trabalhados e principais atividades realizadas. Nos emocionamos com o feedback de alguns participantes que se colocaram perante o grupo com demonstrações de carinho e gratidão pela qualidade da formação e do tempo que passamos juntos.

Para a emissão dos certificados, prolongamos o prazo de entrega dos *pre-class* e *post-class assignments*, visto que a assiduidade foi medida com a porcentagem de atividades assíncronas realizadas na formação. Também ficou pré-estabelecido que era necessária a finalização de 70% dos *assignments*, incluindo aqueles obrigatórios, e o pagamento de todas as parcelas para os alunos que dividiram o valor do curso em dez vezes. Os certificados, exemplar na figura abaixo, foram emitidos digitalmente e encaminhados para o e-mail dos participantes. Aqueles que desejassem receber uma versão física do certificado precisaram solicitar o mesmo no e-mail [formacaoeducacaobilingue@gmail.com](mailto:formacaoeducacaobilingue@gmail.com) e arcar com a impressão e envio do mesmo.

**Figura 21 – Certificado do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”**



Fonte: A autora (2022).

Apresentamos a seguir, o resumo da seção.

#### 4.4 RESUMO DA SEÇÃO

A presente seção objetivou responder à pergunta de pesquisa: “Quais as características do experimento formativo proposto?”.

O experimento formativo foi o curso de extensão “Formação em Educação Bilingue” ofertado pela FAUEL e WOU e organizado pela pesquisadora e orientadoras desta pesquisa. A formação de 120 horas, sendo metade da carga horária de

encontros síncronos e a outra metade por atividades assíncronas, usou as plataformas Zoom e Google Sala de Aula. 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. Os professores palestrantes foram pesquisadores da área e/ou profissionais com experiência em escolas bilíngues como coordenadores, diretores e assessores.

O currículo englobou os seguintes módulos: A Educação Bi/Multilíngue no Brasil; Bilinguismo e Educação Bi/Multilíngue: conceitos e princípios; As contribuições da Neurociência; Metodologias e Abordagens; Currículo e Planejamento; Literacia, Biliteracia e Disciplinary Language; Decolonialidade e Interculturalidade; Práticas da Educação Bi/Multilíngue. Já o cronograma foi ressignificado por diversas vezes, levando em consideração as necessidades dos participantes e as sugestões dos professores palestrantes. As *affordances* desejadas do experimento formativo foram categorizadas em: *affordances* acerca do experimento formativo, *affordances* acerca dos encontros síncronos e interação entre palestrantes e colegas, *affordances* acerca das atividades assíncronas, *affordances* acerca dos módulos da formação e *affordances* acerca do desenvolvimento profissional. O quadro abaixo apresenta a síntese das *affordances* desejadas e suas subcategorias.

**Quadro 12** – Síntese das *affordances* desejadas do experimento formativo

<b>Categorias de <i>affordances</i></b>	<b><i>Affordances</i> desejadas</b>
<i>Affordances</i> acerca do experimento formativo	→ Estudar e refletir sobre temáticas essenciais para a formação do professor para atuar na educação bilíngue.
<i>Affordances</i> acerca dos encontros síncronos e interação entre palestrantes e colegas	→ 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. → Conectar a uma comunidade de prática (professores bilíngues do país todo, com práticas e experiências diversas) e aprender com tais experiências.
<i>Affordances</i> acerca das atividades assíncronas	→ Conhecer diversos artigos, entrevistas, textos sobre educação bilíngue. → Assistir a palestras, <i>TED Talks</i> , entrevistas, <i>lives</i> e outros sobre os temas que compõem a educação bilíngue. → Usar diversas ferramentas digitais como <i>Padlet</i> , <i>Jamboard</i> , <i>Mentimeter</i> , entre outras, para as questões relativas ao curso como também para ampliar o repertório de estratégias para a própria atuação profissional.

<p><i>Affordances</i> acerca dos módulos da formação</p>	<p>A Educação Bi/Multilíngue no Brasil</p>	<p>→ 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.</p>
	<p>Bilinguismo e Educação Bi/Multilíngue: conceitos e princípios</p>	<p>→ Compreender os princípios do bilinguismo, concepções de língua e educação bilíngue.  → Familiarizar com o conceito de translanguagem.  → Compreender que translanguagem 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.</p>
	<p>As contribuições da Neurociência</p>	<p>→ 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 conseqüentemente sua proficiência.  → Aprender estratégias para promover a produção oral dos alunos.</p>
	<p>Metodologias e Abordagens</p>	<p>→ Reconhecer e diferenciar abordagens utilizadas na educação bilíngue (CBI, CLIL, <i>Immersion</i>, <i>Project-based approach</i>, etc.).  → Relembrar (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 - <i>Language-based approach to content instruction</i>).</p>
	<p>Currículo e Planejamento</p>	<p>→ 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.</p>



	<p>Literacia, Bilinguagem e <i>Disciplinary Language</i></p>	<p>→ Adquirir estratégias para desenvolver a literacia na língua adicional.  → Conhecer o conceito de <i>disciplinary language</i> e entender a importância do uso da linguagem acadêmica nas aulas ministradas em língua adicional.  → Apropriar de estratégias para trabalhar as competências de <i>listening, reading, writing</i> e <i>speaking</i> enquanto se ensina conteúdo curricular.  → Familiarizar-se com o conceito de <i>biliteracy</i>.  → 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 bilingües.  → Compreender o conceito de <i>cross-linguistic connection</i> e sua importância para a educação bilingüe.</p>
	<p>Decolonialidade e Interculturalidade</p>	<p>→ Entender o conceito de decolonialidade.  → Visualizar práticas decoloniais para o contexto bilingüe.  → Apropriar-se do conceito de Interculturalidade e associá-lo à educação bilingüe.</p>
	<p>Práticas da Educação Bi/Multilíngue</p>	<p>→ Conhecer práticas de educação bilingüe em contexto público e privado.  → Conhecer algumas experiências internacionais.  → Assistir a trechos de salas de aulas bilingües e visualizar como esse fenômeno acontece na prática.  → Conhecer, identificar e listar estratégias que o professor bilingüe utiliza (deve utilizar) em sala de aula.</p>
<p><i>Affordances</i> acerca do desenvolvimento profissional</p>		<p>→ Modificar ou ressignificar crenças e práticas.</p>

Fonte: A autora (2022)

Na seção seguinte apresentamos os conhecimentos que compõem os saberes docentes da educação bi/multilíngue de acordo com as percepções dos participantes da formação

## 5 SABERES DO PROFESSOR

*Saber plural, saber formado de diversos saberes [...], o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. (TARDIF, 2012, p. 54).*

Nesta seção, busco responder a primeira pergunta de pesquisa: “Quais são os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue?”. Para tanto, usamos as respostas de duas perguntas do questionário prévio à formação: “Quais são os conhecimentos necessários para um professor atuar na educação bi/multilíngue?” e “O que você diria que mais precisou ao atuar na educação bi/multilíngue e teve que estudar/investigar por conta própria ou com a ajuda da escola?”. A partir dos relatos dos participantes, conseguimos identificar os conhecimentos que eles julgam essenciais para compor os saberes docentes para o professor bilíngue, bem como aqueles que não foram contemplados em seu processo de formação. Analisamos as respostas de forma a relacioná-las com o referencial de saberes docentes e os documentos oficiais para a educação bi/multilíngue. Apresentamos os excertos em seu estado original, ou seja, aspectos ortográficos e gramaticais não foram alterados pela pesquisadora.

### 5.1 OS SABERES E CONHECIMENTOS PELA VISÃO DOS PROFESSORES

A pergunta de número dois “Quais são os conhecimentos necessários para um professor atuar na educação bi/multilíngue?”, do questionário prévio à Formação em educação Bi/Multilíngue objetivou descobrir o que os participantes acreditavam que seriam os conhecimentos necessários para um professor atuar na educação bi/multilíngue, antes de iniciarmos o curso. As respostas foram analisadas de forma a identificar esses conhecimentos, classificá-los em categorias e, posteriormente, associá-los aos saberes docentes apresentados no referencial teórico desta pesquisa.

A análise das respostas dos participantes permitiu elencar 22 categorias sobre os conhecimentos necessários aos docentes identificados por eles, a saber: (i) domínio e conhecimentos da língua adicional, (ii) domínio e conhecimentos da língua materna, (iii) conhecimentos teóricos, (iv) conhecimentos práticos, (v) graduação em Letras, (vi) graduação em Pedagogia, (vii) graduação em Licenciaturas, (viii) conhecimentos do desenvolvimento dos alunos, (ix) conhecimentos dos conteúdos

curriculares, (x) conhecimentos sobre a legislação e documentos oficiais, (xii) conhecimentos sobre cultura, (xiii) conhecimentos que demonstram influência do Parecer 2/2020, (xiv) conhecimentos de áreas educacionais associadas à inovação, (xv) experiências de atuação em sala de aula, (xvi) características pessoais: atitudes e sentimentos, (xvii) conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue, (xviii) conhecimentos do Construtivismo, (xix) conhecimentos da Neurolinguística, (xx) conhecimentos sobre manejo de sala, (xxi) conhecimentos sobre avaliação e (xxii) conhecimentos da Neurociência. A resposta de cada participante pode encaixar em quantos temas forem necessários e devemos ressaltar que esta organização dependeu da interpretação das respostas pela presente pesquisadora. A seguir, apresentamos as categorias e exemplificamos com as respostas dos participantes. Em virtude da quantidade de respostas, usaremos 10 inserções para cada categoria. Os trechos que representam a categoria serão marcados em negrito para evidenciar a temática analisada na sessão.

Das 172 respostas, 3 participantes não responderam e a de Camile não foi considerada pois a mesma alegou não saber opinar: “Eu não sei, mas essa é uma ótima pergunta, que eu gostaria de saber a resposta”. Já a resposta de Joana não foi possível enquadrar em categorias, pois a participante não elencou conhecimentos mas relatou como o professor deve entender o uso da língua inglesa: “Entender que o inglês não deve ser ensinado como uma disciplina de escola, mas sim como uma habilidade, uma língua, um organismo vivo, adquirido por meio de interações e situações de comunicação.”. Por isso, para esta pergunta do questionário, usaremos o total de 167 respostas.

### 5.1.1 Domínio E Conhecimentos Da Língua Adicional

É notável como grande parte dos participantes, 129, acreditam que a proficiência (ou qualquer outro termo relacionado à língua) na língua adicional é um conhecimento necessário do professor para atuar na educação bi/multilíngue. Os excertos abaixo são representativos dessa percepção e os trechos em negrito ilustram a categoria ‘domínio e conhecimentos da língua adicional’.

**Conhecimentos no idioma**, em teorias pedagógicas e em práticas no ensino bilíngue. (Elza).

**Fluência no idioma que irá ser lecionado** e conhecimento em educação,

*sobre como dar aula para as faixas etárias específicas. (Beatriz).*

**Ter proficiência na língua (L2) e formação em educação. (Kelly).**

**Fluência no idioma**, experiência em sala de aula, cursos para aprender técnicas e aprimorar habilidades. (Ariella).

**Ter conhecimento da língua que esta ensinando. (Ivone).**

**Bom nível de inglês**, didática e excelente criatividade” (Tibério).

**Domínio pleno do idioma** e cursos específicos para poder ensinar nesse formato específico de aula. (Priscila M.).

**Além do conhecimento da língua**, acredito que um professor deve conhecer a didática no ensino dos idiomas trabalhados e da legislação em relação a essa área. (Walkiria).

**Língua estrangeira e amor ao ensinar. (Gláucia).**

**Domínio do idioma**, bom conhecimento do material, experiência com a faixa etária alvo, conhecimento da metodologia entre outros. (Glauce).

As percepções desses professores coadunam com a literatura da área e documentos oficiais. Megale (2018) já apontava que o conhecimento linguístico da língua em que ministra é uma das exigências para se atuar em contextos bilíngues. As novas diretrizes também contemplam o conhecimento linguístico do professor ao exigir a certificação mínima de nível de proficiência B2<sup>48</sup> (BRASIL, 2020), apesar destes testes de proficiência não levarem em conta as demandas linguísticas para um professor atuar em uma escola bilíngue em que ele ensine conteúdo curricular por meio da língua adicional, ou seja, a linguagem acadêmica. Ressalva-se aqui que a proficiência no idioma não é sinônimo de habilitação para o ensino de línguas, como aponta Megale (2018). No entanto, esse aspecto é apenas uma pequena parcela perante os demais conhecimentos necessários para se atuar em contextos bilíngues e 11 participantes apontaram o domínio e conhecimento da língua adicional como única prerrogativa para o profissional de contexto bilíngue, como podemos verificar nos exemplos abaixo:

*Um bom nível de proficiência em língua inglesa. (Cristiane).*

*Acredito que o primeiro critério seja conhecimentos sobre a segunda Língua*

---

<sup>48</sup> Na seção 2, apresentamos as principais críticas acerca da exigência de um parâmetro internacional para avaliar a proficiências dos professores, entre elas: (i) parâmetro que se apoia na comparação do nível de proficiência ao de um falante nativo; (ii) o afastamento com os pressupostos de uma perspectiva de inglês como língua franca, adotada pela BNCC; (iii) avaliação que não leva em conta o contexto local; (iv) não compreende a complexidade do ensino da linguagem acadêmica/disciplinar, característica marcante da educação bilíngue.

*que será trabalhada. (Simone).*

Conhecimento fluente na língua estrangeira escolhida. (Ana Paula).

*Ter Fluência no idioma. (Priscila Smo).*

*Saber a Língua Inglesa. (Thalita).*

Nota-se que alguns termos usados pelos participantes, como ‘domínio total’, ‘inglês fluente’, ‘nível avançado’, ‘conhecer com propriedade’, juntamente com a interação no curso de formação, pode-se afirmar que muitos dos participantes ainda se filiavam a uma percepção de sujeito bilíngue mais próxima com a de Bloomfield (1935) em que ser bilíngue é ter o “controle nativo de duas línguas”.

Como debatido anteriormente, os conhecimentos linguísticos múltiplos que professores bilíngues precisam mobilizar na sua prática docente extrapolam os limites do conhecimento da língua adicional, aspecto evidenciado por muitos participantes. Desta forma, o ‘Domínio e conhecimentos da língua adicional’ são apenas uma parcela dos conhecimentos que compõem os saberes docentes (TARDI, 2012) para educação bi/multilíngue. Destacamos que no decorrer da formação procuramos evidenciar os demais elementos que compreendem os saberes específicos da área, como a linguagem acadêmica/disciplinar, os recursos multimodais na construção do repertório e alguns processos peculiares à área, como a alfabetização em duas ou mais línguas.

### 5.1.2 Domínio E Conhecimentos Da Língua De Nascimento<sup>49</sup>

Mesmo que de forma não tão expressiva, 20 participantes apontaram que o conhecimento da língua de nascimento dos estudantes é um dos conhecimentos necessários para o professor bilíngue. É importante ressaltar que todos marcados nesta categoria também elencaram o domínio e conhecimentos da língua adicional. Os excertos abaixo são representativos dessa percepção.

***Domínio das línguas***, compreensão das culturas abrangidas, didática, formação pedagógica, conhecimentos teóricos relativos à área. (Amélia).

***Acredito que a fluência de ambos idiomas*** juntamente com o conhecimento de suas culturas, contexto histórico e etc. Também é necessário ter o conhecimento de matérias presentes no currículo escolar do ensino bilíngue como matemática, ciências e entre outras. (Marcela).

<sup>49</sup> Apesar de usarmos a nomenclatura língua de nascimento, como explicado na seção 1, mantivemos os excertos originais dos participantes que usam o termo ‘língua materna’.

*Conhecimento da Língua em si: Gramática, fonologia e vocabulário; conhecimento de legislação educacional local; conhecimentos culturais tanto do falante quanto da língua que será ministrada; **um certo conhecimento do sistema fonológico e gramatical da língua nativa** para o professor poder avaliar a interferência da mesma e conhecimentos sobre. (L.k).*

***Sólido conhecimento da língua materna do aluno** e da segunda língua ensinada. Além do conhecimento de língua (gramaticalmente falando), conhecimento de outras áreas para contextualização de assuntos para facilitar o aprendizado dos alunos, e não apenas ensinar a língua pela língua. (Aline C.).*

***As duas línguas.** (Vanessa R.).*

***Conhecimento de Língua Materna** e Conhecimento da Língua em questão. Conhecimento básico de temas estudados. (Patrícia).*

***Domínio tanto da língua materna** quanto da língua estrangeira; domínio dos conceitos básicos de teoria de ensino bilíngue; acompanhamento e feedback constantes; empatia e criatividade para facilitar o processo de aprendizado; habilidade de adaptação as necessidades, contextos e mudanças; atualização constante e boa desenvoltura na língua estrangeira. (Leonor).*

***O professor bilíngue precisa dominar duas línguas**, estar no dia a dia por meio de um discurso natural e prático para o pensamento ser melhor absorvido pelos seus alunos. (Sayuri).*

***Bom conhecimento** da língua alvo e **da língua mãe**, didática. (Adriana).*

***Conhecimento avançado nas duas línguas** em que atuará e formação em pedagogia. (Thays).*

Em sintonia com a literatura da área, esses participantes concordam que educação bi/multilíngue pressupõe duas línguas de instrução (MICHELI, 2020) e que o professor bilíngue é aquele que atua em uma dessas línguas (MEGALE, 2020). Ter consciência da importância do conhecimento da língua de nascimento dos estudantes na educação bi/multilíngue aproxima esses participantes às perspectivas mais incluídas, apesar de não ser possível assegurar que esses participantes promovam educação bi/multilíngue a partir de uma perspectiva heteroglósica.

O fato de nenhum dos participantes da pesquisa, em suas respostas, mencionar o professor de língua de nascimento, desconfiamos que ainda o professor bilíngue esteja associado àquele que ministra na língua adicional, excluindo os profissionais que atuam com a língua de nascimento em escolas bilíngues. Tal crença também se encontra presente nas novas normativas, afinal, não há exigências de formação específica para educação bi/multilíngue aos profissionais que atuam na língua de nascimento dos alunos.

Em contrapartida, compactuamos com Megale (2020) que os profissionais

envolvidos na educação bi/multilíngue precisam conhecer os processos pertinentes ao sujeito bilíngue e este contexto educacional. Algumas poucas iniciativas, no entanto, têm começado a reconhecer o professor de língua de nascimento como parte do processo. Por exemplo, em uma proposta de implementação de educação bi/multilíngue pública<sup>50</sup> que co-coordenamos, os professores de língua de nascimento, coordenadores e diretores também participaram do curso de extensão (a terceira versão da formação proposta nesta pesquisa) via FAUEL, uma obrigatoriedade para qualquer profissional da área de educação atuasse na escola bilíngue pública do município de Ibiporã.

### 5.1.3 Conhecimentos Teóricos

Timidamente, apenas 31 participantes apontam os conhecimentos teóricos como um dos conhecimentos para o professor atuar na área, como podemos ver nos exemplos a seguir, com a marcação em negrito que ilustram os apontamentos relacionados aos conhecimentos teóricos.

*Conhecimentos no idioma, em **teorias pedagógicas** e em práticas no ensino bilíngue. (Elza).*

***Conhecimentos sobre definições e tipos de educação bilíngue, contexto histórico**, abordagens, conhecimento sobre as novas diretrizes. (Fernanda).*

*Acho que necessário **conhecimento desde o conceito de educação bilíngue** até estratégias de ensino nesse contexto. (Ivana).*

*Legislação, **teoria** e prática que diferenciam o ensino de língua estrangeira em escola de idiomas da educação bilíngue em escolas regulares. (Dener).*

*A língua proposta e **teorias necessárias** para a aplicação. (Olívia).*

*Conhecimentos a respeito das fases do desenvolvimento humano, **conceitos de língua, translíngua, Inglês como meio de instrução**, dentre outros. (Gabrieli).*

*Muito mais do que apenas saber falar inglês, percebi que é **necessário saber***

---

<sup>50</sup> O município de Ibiporã firmou uma parceria com a Fundação de Apoio de Desenvolvimento da Universidade de Londrina, em agosto de 2021, para a implementação da primeira escola bilíngue pública do estado do Paraná. Seguindo as exigências das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, documento federal normativo para as escolas bilíngues de línguas de prestígio, o projeto contemplou a elaboração dos documentos oficiais, como o Projeto Político Pedagógico e o currículo integrado, a seleção e formação dos professores, a elaboração do material didático e a assessoria na implementação da escola. A presente pesquisadora e a orientadora desta pesquisa foram responsáveis por essa implementação.

Tradução nossa: “*identifying and unpacking the linguistic features and language demands of a disciplinary discourse to make the content accessible to ELLs.*”.

**sobre aquisição de línguas, desenvolvimento da linguagem e pluri/bilinguismo.** (Luane).

**Conhecimentos sobre o bilinguismo, os sistemas linguísticos, como ensinamos e aprendemos e novas perspectivas/abordagens para as línguas adicionais.** (Raul).

*Além da proficiência no idioma, penso ser necessário ter **conhecimento das teorias que fundamentam a educação bilíngue.*** (Bertha).

*É necessária **uma formação teórico-prática bem aprofundada sobre as competências e habilidades que um professor necessita para atuar nessa modalidade de ensino.*** (Jaqueline).

A perspectiva mais tradicional na relação entre teoria e prática, que segundo Tardif (2012, p. 235) ainda domina os contextos de formação dos professores, pressupõe que “os professores são vistos como aplicadores dos conhecimentos produzidos pela pesquisa universitária, pesquisa essa que se desenvolve, a maioria das vezes, fora da prática do ofício de professor”. Assim, dos 31 participantes que elencaram os conhecimentos teóricos acerca da educação bi/multilíngue, ensino de línguas, pedagogia, entre outros, não os associaram com as questões práticas e parecem se filiar a uma concepção mais tradicional que percebe o saber teórico como proveniente das universidades e pesquisas e mais afastado das questões práticas de sala de aula, principalmente da educação básica. Entretanto, os outros 16 participantes elegeram aspectos tanto de teoria e prática como sendo necessários para o professor atuar na área, compactuando com a visão de Tardif (2012) de que o professor é um sujeito portador e produtor de saberes e práticas, em que não se dissocia a teoria da prática, sendo ambos indispensáveis aos saberes docentes.

Como a formação docente para a área ainda apresenta muitas lacunas (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; FARIA; SABOTA, 2019; FÁVARO, 2009), o acesso aos conhecimentos acerca dos conceitos, princípios, definições e práticas da educação bi/multilíngue não são desenvolvidos nos cursos de graduação, ou seja, esses elementos ainda não compõem os saberes da formação profissional (TARDIF, 2012) o que pode acarretar em uma prática docente que não se alinha com uma base teórico-prática robusta.

#### 5.1.4 Conhecimentos Práticos

Logo após o ‘Domínio e conhecimentos da língua adicional’, os ‘Conhecimentos práticos’ foram os mais votados, com 67 inserções. Os excertos



abaixo representam tal categoria.

*Inglês e **didática de ensino**.* (Mayara).

*Conhecimento da língua, **conhecimento dos métodos de ensino**.* (Marina B.).

*Educação básica, conhecimento na segunda língua e **metodologia para o ensino dela**.* (Fabia).

***Conhecimentos pedagógicos**, linguísticos e culturais.* (Marina A.).

*Fluência e **didática**.* (Helena).

***Didática em sala de aula** e a língua.* (Nayara).

*Conhecimento da língua alvo, bem como **clareza da abordagens e métodos** utilizados além dos conhecimentos do método específico da escola em que atua.* (Samara).

*Domínio do Inglês e **técnicas de ensino**.* (Patrícia M.).

*Conhecimento avançado em línguas, fonética, **didática e metodologias** que levem em consideração o contexto de cada aluno.* (Dayane).

*A segunda língua a ser ensinada. Como aprende-se uma segunda língua. **Métodos e técnicas para serem usadas em sala**.* (Maria B.).

Os conhecimentos práticos foram representados por algumas palavras que apareceram com bastante frequência e que são naturalmente associadas à prática pedagógica, tais como: metodologias, abordagens, técnicas, métodos, conhecimentos pedagógicos, didática, como dar aula, entre outros. O volume de respostas confirma uma grande necessidade do professor da educação bi/multilíngue conhecer como ela acontece ou se aprimorar no dia-a-dia da escola, na sala de aula.

Como a grande maioria dos participantes atua na educação básica, 82%<sup>51</sup>, a maior menção aos aspectos práticos condiz com a perspectiva tradicional que, segundo Tardif (2012), desmembra os conhecimentos teóricos dos práticos que são aqueles aplicados pelos professores de profissão. Por isso, os professores, em sua grande maioria, dão preferência às questões de “como fazer” (metodologias, didáticas, abordagens, métodos), pois as teorias, segundo a ótica tradicional, competem aos professores universitários (TARDIF, 2012).

Como concordamos com a afirmação de Tardif que o professor é “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e

---

<sup>51</sup> De acordo com o formulário de interesse, apresentado na Metodologia da presente pesquisa.

saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2012, p. 235), acreditamos que os conhecimentos teórico-práticos são inseparáveis e imprescindíveis, assim como 15 participantes que nomearam ambas como conhecimentos necessários para a atuação dos professores, para que a prática seja sempre teoricamente informada.

Ao considerarmos a indissociabilidade dos conhecimentos teórico-práticos, podemos somar as inserções dos ‘conhecimentos teóricos’ e ‘conhecimentos práticos’, totalizando 83 participantes que se remetem aos saberes da formação profissional como essenciais para a atuação do professor em contextos de educação bi/multilíngue, aqueles que, segundo Tardif (2012), são provenientes das instituições formadoras de professores e dos conhecimentos pedagógicos. Esse resultado expressivo está ligado diretamente à carência desses professores de uma formação profissional que atenda às demandas de sua área de atuação, pois, até então, os cursos de Letras, Pedagogia e outras Licenciaturas não formam professores para atuar em contextos bilíngues. Assim, como apontam Favaro (2009) e Castanharo (2020), os vários conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue ainda estão sendo construídos, em sua grande maioria, em formações continuadas nas próprias escolas bilíngues.

#### 5.1.5 Conhecimentos da Graduação

No total, 33 participantes elencaram as graduações como representantes dos conhecimentos que competem à formação profissional de determinada área e na percepção desses participantes são necessários para os professores. Desses, 7 apontaram a graduação em Letras, 10 a graduação em Pedagogia e 16 em Licenciaturas, optamos pela nomenclatura pois os participantes ressaltam a importância de uma formação na área de educação, sem especificar qual delas, ou indicam uma formação específica da disciplina a ser ministrada. Abaixo seguem cinco exemplos para cada subtópico das respostas dos participantes.

##### Graduação em letras

*É necessário o conhecimento integral da língua, formação em Pedagogia e/ou **Letras**. (Giuliana).*

*Formado em **Letras**, ter experiência como professor de Inglês ou outro idioma. Buscar as metodologias e abordagens para incentivar/fomentar o ensino da língua. (Sonia).*

***Letras**. (Casados para sempre).*

*Sou professora de inglês, mas não sei ao certo o que pode ser necessário para atuar na educação bilíngue, além, claro, de conhecer a língua inglesa. Acredito que ter formação em curso superior como **Letras**, formações continuadas e cursos que vise aperfeiçoar os conhecimentos na língua estrangeira. (Leonela).*

*O professor precisa ser graduado em Pedagogia ou **Letras**. (Hortencia).*

## Graduação em Pedagogia

*Fluência em L2, curso de **Pedagogia**. (Paula K.).*

***Pedagogia**, ensino, domínio do idioma, conhecimento neurolinguística. (Ricardo).*

***Pedagogia** e metodologias, certificações internacionais e vivência internacional enriquecem, boa formação em Linguagem e didática. (Mara).*

*Conhecimento avançado nas duas línguas em que atuará e **formação em pedagogia**. (Thays).*

*Saber falar outra língua e ter **faculdade de pedagogia**. (Valentina).*

## Graduação em Licenciaturas

*Ter proficiência na língua (L2) e **formação em educação**. (Kelly).*

*Além dos conhecimentos necessários envolvendo **formação (graduação)** e conhecimento da língua alvo, o professor precisa entender que o contexto em no qual o aluno está inserido é importante. (Laís).*

*Acredito que ter **formação na área**, além de fluência nas duas línguas como inglês e português por exemplo. (Viviane).*

*Acredito que o professor deve ter uma **formação em educação (seja em educação bilíngue, pedagogia ou licenciatura em Letras, Matemática, Biologia, Química, Física ou outra disciplina)**. Além disso, deve ter conhecimentos em um idioma estrangeiro. (Luzia).*

*Acredito que um professor bilíngue necessite de uma **formação acadêmica em sua área de atuação**, juntamente com um nivelamento da língua adicional, de acordo com os parâmetros estipulados pela instituição de ensino em que o mesmo será inserido. (Donatela).*

As respostas desses participantes também estão relacionadas aos saberes da formação profissional, de forma mais explícita do que os tópicos ‘conhecimentos teóricos’ e ‘conhecimentos práticos’, pois são nos cursos de licenciatura que tradicionalmente se adquirem esses saberes (TARDIF, 2012).

A citação dos cursos de Letras e Pedagogia estão em concordância com a pesquisa de Castanharo (2020) que mostra o grande número de profissionais da

educação bi/multilíngue que possuem graduação em um desses cursos universitários e o mapeamento dos participantes desta pesquisa. Como também com a legislação do ensino regular vigente até então, pois profissionais que atuam com o ensino de idiomas precisam ser graduados em Letras e os que atuam na educação infantil e fundamental (Anos Iniciais) em Pedagogia (BRASIL, 1996). Já a menção às demais Licenciaturas ou uma formação na área de educação ilustra a necessidade do professor ou ser especialista em sua disciplina, como Matemática, Química, Biologia etc., ou ser da educação, se afastando da ideia de que basta a proficiência na língua adicional para ministrar aulas na educação bi/multilíngue, cenário ainda presente em muitas escolas bilíngues.

As novas diretrizes recomendam a “revisão e modernização dos cursos de Pedagogia, Letras e demais licenciaturas visando formar docentes para as demandas decorrentes desta Diretriz.” (BRASIL, 2020, p.20). No entanto, segundo El Kadri, Saviolli e Moura (2022), a formação profissional para a educação bi/multilíngue não corresponde nem mesmo à somatória dos cursos de Pedagogia e Letras, pois os conhecimentos teórico-práticos da área ultrapassam os limites de ambas as licenciaturas. Por isso, para as autoras, é necessário a elaboração de um novo curso de Licenciatura que englobe os conhecimentos de e para a educação bi/multilíngue, a fim de compor os saberes da formação profissional adequados para a área que até então ficaram a cargo de formações continuadas promovidas pelas próprias escolas bilíngues (CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; FÁVARO, 2009), algumas formações continuadas promovidas por pesquisas acadêmicas (como relatado no mapeamento de trabalhos na área da seção anterior) ou iniciativas individuais dos professores.

Desta forma, podemos afirmar que, tanto para professores, literatura e documentos oficiais, os saberes da formação profissional são fundamentais para a atuação do professor, apesar desta formação universitária para contexto de educação bi/multilíngue ainda não ser uma realidade em nosso país.

#### 5.1.6 Conhecimentos Sobre O Desenvolvimento Dos Alunos

Os participantes da pesquisa apontam que os conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, seja no aspecto cognitivo, emocional, social e físico, da faixa etária em que atua também são relevantes para professores de contextos

bilíngues, com 16 citações.

*O conhecimento linguístico, bem como **conhecimento relacionado a faixa etária do público alvo.** (Jessyca C.).*

*Conhecimento da língua, observação de aulas, **conhecimento das fases de aprendizagem.** (Juliana B.).*

*Metodologias, língua alvo e **teorias relacionadas ao desenvolvimento cognitivo.** (Laisla).*

***Conhecimentos a respeito das fases do desenvolvimento humano, conceitos de língua, translinguagem, Inglês como meio de instrução, dentre outros.** (Gabrieli).*

*Imagino que seja construir as aulas de educação bilíngue junto **as necessidades dos alunos.** (Yara).*

*Dominar uma segunda língua, entender o contexto social dos alunos, **entender a faixa etária dos alunos e suas particularidades** e um ambiente favorável. (Ana Carolina).*

*Acredito que o professor deva ser fluente na segunda língua, além de conhecimentos teóricos para a melhor absorção dos educandos, tendo em vista **a diferença entre os alunos de diferentes idades.** (Nathália).*

*1 - Fluência das línguas a serem utilizadas. 2 - Didática e **conteúdos adequados a faixa etária** e proposta (curricular ou extracurricular) 3 - Avaliação processual. (Olga).*

***Conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sobre metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem, sobre metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, conhecimento sobre avaliação.** (Ingrid C. C.).*

*Conhecimento da língua alvo, **sobre educação e a faixa etária com a qual trabalha** e sobre a disciplina ministrada. (Salete).*

Notamos que os termos 'faixa etária' e 'desenvolvimento' são frequentes neste tópico. Conhecer as necessidades de cada faixa etária, como se dá o processo de desenvolvimento dos alunos, nos diversos aspectos, geralmente são conhecimentos pertinentes da área da Pedagogia, pois o curso é dedicado a profissionais que atuarão na educação infantil de fundamental (anos iniciais). É neste período que acontecem as principais evoluções acerca do desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico dos alunos. Então, professores da educação bi/multilíngue que podem atuar nessas etapas da educação básica, precisam desses conhecimentos. Vale ressaltar que o profissional graduado em Letras pode atuar do Ensino Fundamental Anos Finais em diante, no entanto, o Parecer 2/2020 estabelece as graduações em Letras e Pedagogia para a atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais (desde que o professor tenha a certificação de curso de extensão de 120 horas em educação bi/multilíngue,

até que os cursos se reconfigurem). Assim, é necessário que as formações para este contexto educacional contemplem os conhecimentos para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais, principalmente para os profissionais que não tiveram acesso a esses conhecimentos em sua graduação, pois estão sob o guarda-chuva dos saberes da formação profissional para a educação bi/multilíngue.

### 5.1.7 Conhecimentos Dos Conteúdos Curriculares Das Disciplinas

Apenas 15 participantes apontam que os conhecimentos dos conteúdos curriculares das disciplinas são cruciais para o professor da educação bi/multilíngue, como podemos observar nos 10 exemplos selecionados abaixo.

*Fluência nas Línguas alvos/conteúdos das matérias trabalhadas. (Bárbara).*

*Acredito que a fluência de ambos idiomas juntamente com o conhecimento de suas culturas, contexto histórico e etc. Também é necessário ter o **conhecimento de matérias presentes no currículo escolar do ensino bilíngue como matemática, ciências e entre outras.** (Marcela).*

*Além de conhecimento em Ensino de Línguas, é necessária uma base melhor em Pedagogia e **outras disciplinas, como Ciências e Matemática.** (Natalie).*

**Conhecimento interdisciplinar.** (Eliane).

*Sólido conhecimento da língua materna do aluno e da segunda língua ensinada. Além do conhecimento de língua (gramaticalmente falando), **conhecimento de outras áreas para contextualização de assuntos para facilitar o aprendizado dos alunos,** e não apenas ensinar a língua pela língua. (Aline C.).*

*Acredito que o professor deva ter um **conhecimento em outra área, por exemplo: história, matemática, geografia** etc e passar todo esse conteúdo em uma segunda língua para os alunos, seja em Inglês, espanhol etc. (Liliana).*

**Ampla conhecimento de conteúdos diversos.** (Simone).

*Conhecimentos linguísticos e das **disciplinas específicas a serem lecionadas.** (Leonardo).*

*Conhecimento de Língua Materna e Conhecimento da Língua em questão. **Conhecimento básico de temas estudados.** (Patrícia).*

*Conhecimento da língua alvo, sobre educação e a faixa etária com a qual trabalha e sobre a **disciplina ministrada.** (Salete).*

Os participantes que elencaram os conhecimentos dos conteúdos curriculares das disciplinas, aqui ilustrados por palavras como: matérias, conteúdo das disciplinas,

outras áreas, temas, conteúdos diversos, conhecimento interdisciplinar, estão em consonância com a definição mais essencial de educação bi/multilíngue que se configura no ensino dos conteúdos escolares em duas línguas de instrução (GENESEE, 1987; HORNBERGER, 1991), independente dos diversos modelos cunhados no decorrer dos tempos e alguns explicitados no referencial teórico desta pesquisa.

Esses conhecimentos sobre a disciplina que ministra são os componentes dos saberes disciplinares (TARDIF, 2012) que implica na necessidade de o professor conhecer profundamente o conteúdo que ensina, por exemplo: o professor da disciplina de Geografia precisa dominar os conteúdos produzidos pela pesquisa da área da Geografia, além de extrair desses saberes aquilo que é relevante a ser ensinado aos seus alunos da educação básica.

No entanto, as respostas dos participantes abrangem apenas uma faceta dos conhecimentos que envolvem o ensino dos componentes curriculares na educação bi/multilíngue, omitindo os conhecimentos linguísticos específicos para ensinar a linguagem referente ao conteúdo (MEGALE, 2020), ou seja, a linguagem acadêmica/disciplinar, componente dos conhecimentos específicos para a educação bi/multilíngue, como debatido na seção 1. Para Turkan *et al.* (2014), os conhecimentos linguísticos dos professores para ensinarem os conteúdos curriculares (discurso acadêmico de uma disciplina) envolvem “identificar e descompactar as características linguísticas e demandas de linguagem de um discurso disciplinar para tornar o conteúdo acessível aos aprendizes de língua inglesa.<sup>52</sup>” (TURKAN *et al.*, 2014, p. 10, tradução nossa), bem como “modelar as maneiras pelas quais o discurso de uma disciplina é construído e envolver os aprendizes de língua inglesa na comunicação de significado no discurso disciplinar oralmente ou por escrito.<sup>53</sup>” (TURKAN *et al.*, 2014, p. 11, tradução nossa).

#### 5.1.8 Conhecimentos Sobre A Legislação E Documentos Oficiais

Nove participantes mencionam o conhecimento sobre a legislação sobre educação e alguns documentos oficiais, como a BNCC, como importante para o

---

<sup>52</sup> “*identifying and unpacking the linguistic features and language demands of a disciplinary discourse to make the content accessible to ELLs.*” (TURKAN *et al.*, 2014, p. 10).

<sup>53</sup> “*modeling the ways in which the discourse of a discipline is constructed and for engaging ELLs in communicating meaning in the disciplinary discourse orally or in writing.*” (TURKAN *et al.*, 2014, p. 11).

professor da educação bi/multilíngue.

*Conhecimentos sobre definições e tipos de educação bilíngue, contexto histórico, abordagens, **conhecimento sobre as novas diretrizes.*** (Fernanda).

*Conhecimento da Língua em si: Gramática, fonologia e vocabulário; **conhecimento de legislação educacional local;** conhecimentos culturais tanto do falante quanto da língua que será ministrada; um certo conhecimento do sistema fonológico e gramatical da língua nativa para o professor poder avaliar a interferência da mesma e conhecimentos sobre.* (L.k).

*Além do conhecimento da língua, acredito que um professor deve conhecer a didática no ensino dos idiomas trabalhados e da **legislação em relação a essa área.*** (Walkiria).

*Proficiência no Idioma alvo e **conhecimento de Legislação** incluindo formação universitária.* (Sidiclei).

*Além do conhecimento da língua inglesa, é necessário o entendimento de como a criança aprende uma nova língua, **dos objetivos da BNCC** e estudar sempre!* (Marcia).

*Domínio do idioma, formação docente e **estar atualizado em relação às novas diretrizes para o ensino bilíngue nas instituições de ensino.*** (Renatta).

*Conhecimentos gramaticais da segunda língua, **das diretrizes da escola, da BNCC,** do professor como mediador por exemplo.* (Tamires).

***Legislação,** teoria e prática que diferenciam o ensino de língua estrangeira em escola de idiomas da educação bilíngue em escolas regulares.* (Dener).

*Um profundo conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem de linguagem, conhecimento de metodologias, de práticas pedagógicas e **políticas** e, especialmente, um conhecimento sobre a inter-relação da aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira.* (Letícia T.).

Imaginamos que as três participantes que mencionam as próprias diretrizes para a educação plurilíngue - Fernanda, Walkiria e Renatta - tenham sido influenciadas pela recente aprovação do Parecer 2/2020<sup>54</sup> que normatiza as escolas bilíngues. Os demais mencionam a legislação de forma geral e alguns chegam a especificar alguns tipos de normativas, como a BNCC e as diretrizes da própria escola. Tamires e Márcia confirmam a relevância de se conhecer a BNCC na educação bi/multilíngue, assim como as novas diretrizes apontam a normativa como sendo a organizadora das aprendizagens dos alunos em escolas bilíngues, distinguindo essas das escolas brasileiras com currículos internacionais. Ou seja, professores bilíngues

---

<sup>54</sup> O Parecer 2/2020 foi aprovado em julho de 2020 e o questionário inicial foi respondido em meados de fevereiro.



precisam dominar os conhecimentos acerca da BNCC, componente dos saberes da formação profissional, não específicos para contextos bilíngues e presentes em qualquer licenciatura.

De fato, o professor, como qualquer outro profissional, precisa conhecer sobre as políticas e normativas do campo onde atua, e devido a educação bi/multilíngue ter tido seu primeiro documento oficial aprovado somente em 2020 e ser uma novidade na área, se torna ainda mais primordial para que ele compreenda, mesmo que não concorde, o que será considerado uma escola bilíngue, as exigências e principalmente, suas implicações para sua própria atuação na área - grande alvo de discussão pelos pesquisadores na área (EL KADRI, SAVIOLLI; MOURA, 2022; OLIVEIRA; HOFLING, 2021).

#### 5.1.9 Conhecimento Sobre Culturas

Outro tópico relevante desta pergunta foram as 16 respostas que contemplaram aspectos relacionados à cultura como conhecimentos necessários para professores de contextos bilíngues. Os excertos abaixo ilustram tal categoria.

*Estar sempre atualizado, não medir esforços para se reciclar e atravessar fronteiras, ter ciência que **na educação bilíngue vc ensina para a Interculturalidade.** (Rita).*

*Conhecimentos pedagógicos, linguísticos e **culturais.** (Marina A).*

*Ter fluência e coesão da língua que irá lecionar, **conhecer a cultura** e as diferenças de outras línguas. (Elisabete).*

*Acredito que os conhecimentos necessários para um professor atuar na educação bilíngue estejam muito ligados ao contexto. É muito mais do que apenas incluir a segunda língua dentro de uma sala de aula, mas sim, criar vivências. Portanto, É, além do conhecimento das línguas, é a **inclusão da cultura e costumes**, para que a experiência seja cada vez mais orgânica de aprendizado. (Victoria).*

*Pedagógicos, Língua a ser trabalhada, socioemocional, **cultural.** (Jessica N.).*

*Atuar na educação bilíngue não requer apenas o conhecimento e o domínio do idioma em questão, mas também compreender a sua importância na formação de seu educando como um cidadão global, preparado para conhecer, viver e atuar nas mais diversas áreas, afinal o ensino bilíngue propicia **uma imersão em diferentes culturas e contextos.** (Aline O.).*

*Conhecimentos pedagógicos, didáticos, linguísticos e **culturais.** - Andressa Linguístico, **cultural**, gramatical, fluência, formação. (Eduardo).*

*Entender as metodologias necessárias para atuar nas instituições que*

*fornece o programa bilíngue. Entender língua e **cultura a ser trabalhada**. (Bruna C.).*

*Acredito que os conhecimentos necessários aos professores sejam: o uso de metodologias ativas de aprendizagem que proporcionem aprendizado através de meios lúdicos, conhecimento sobre a importância de se **respeitar a diversidade cultural ao qual cada aluno se enquadra em seu respectivo contexto de vida**, conhecimento sobre um segundo idioma (ou mais), para que assim se possa trabalhar o translinguismo etc. (Jefferson).*

Segundo García (2009a), língua e cultura estão sempre relacionadas e, a partir de uma lente heteroglóssica, a educação bi/multilíngue deve promover a visibilidade de múltiplas vozes e discursos (BLACKLEDGE; CREESE, 2014; GARCÍA; ALVIS, 2019; GARCÍA *et al.*, 2021). Os 16 participantes que mencionaram os conhecimentos culturais como necessários para o professor da educação bi/multilíngue parecem compartilhar desta mesma perspectiva. No entanto, podemos enxergar cultura por diferentes lentes. Muitos mencionam os aspectos culturais sem nenhuma outra informação que nos indiquem suas percepções acerca do conceito. Já alguns participantes dão indícios que relacionam a cultura aos “elementos discretos da(s) cultura(s), como festividades, comidas e vestimentas típicas” (MEGALE; LIBERALI, 2016) quando usam “a cultura” (Elisabete) e “língua e cultura a ser trabalhada” (Bruna C.) como se houvesse uma cultura correspondente a cada estado-nação, “inclusão de cultura e costumes” que se relaciona a esses elementos discretos, por exemplo. No decorrer das aulas, percebemos também muitas menções às festividades típicas, por exemplo: *St. Patrick’s Day*, *Halloween* e *Thanksgiving Day*, como sendo a forma com que trabalham as questões culturais na escola.

Entretanto, a participante Rita afirma que a educação bi/multilíngue tem a função de ir além desses elementos discretos, em direção à interculturalidade, compactuando com a perspectiva que nos filiamos. Devido a importância do tema, uma das aulas do curso foi justamente a temática da Interculturalidade e Multiculturalismo, para que os participantes pudessem romper com visões reducionistas de cultura e se apropriassem de conceitos mais recentes, pautados na interculturalidade crítica, que possibilitam o acesso a discursos múltiplos que possibilitam a ruptura com o pensamento colonial (CANDAU, 2008; LANDER, 2005; MEGALE; EL KADRI; SAVIOLLI, [202-]; MEGALE; LIBERALI, 2016).

Estes conhecimentos são, tradicionalmente, muito discutidos nos cursos de licenciatura em Letras e precisam permear a formação de professores da educação bi/multilíngue, pois estes também trabalharão com o ensino da língua adicional.

Consideramos os conhecimentos sobre cultura, dentro da perspectiva na qual nos filiamos, essenciais para a formação docente para que esses professores possam construir uma educação bi/multilíngue decolonial (GARCÍA; ALVIS, 2019; GARCÍA *et al.*, 2021).

#### 5.1.10 Conhecimentos Que Demonstram Influência Do Parecer 2/2020

Algumas respostas dos participantes, nove no total, mostraram uma forte influência das novas diretrizes para a educação plurilíngue, como podemos verificar abaixo.

*Graduação em letras ou pedagogia, conhecimento linguístico nível B2 (CEFR) e formação complementar em ensino bilíngue. (Fernando).*

*Graduação em Letras ou Pedagogia e certificação internacional de nível B2, no mínimo. (Janeth).*

*De acordo com a nova resolução de diretrizes para ensino bilíngue é necessário graduação em pedagogia ou letras, curso de extensão sobre o ensino bilíngue, pos, mestrado ou doutorado, além de proficiência nível b2. Eu concordo com tudo isso. (Laura).*

*Formação e proficiência em língua estrangeira. (Samar).*

*Ter uma educação superior para lecionar na faixa etária proposta, além de ter uma formação bilíngue e nível de inglês B2. (Amanda G.).*

*Formação em Letras e/ou Pedagogia, conhecimento da língua inglesa e uma especialização ou algum tipo de formação em educação bilíngue. (Tina).*

*Graduação em Letras ou Pedagogia, Conhecimentos avançados de inglês. (Livia).*

*Proficiência no idioma, licenciatura, certificação de nível igual ou maior que B2. (Livia P.).*

*Licenciatura na área de ensino, inglês com comprovação de proficiência adequada, conhecimentos a respeito da modalidade bilíngue. (Isabella P.).*

Os detalhes elencados pelos participantes acima se assemelham muito com as novas exigências do Parecer 2/2020 para o professor atuar na área, tais como: as duas opções de graduação - Letras ou Pedagogia - ou licenciatura na área, o nível de proficiência B2 na língua adicional e uma formação específica para a educação bilíngue - cursos de extensão ou pós-graduação. Optamos por elaborar esta categoria para representar o quanto uma normativa federal, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (BRASIL, 2020), impacta a

percepção dos professores acerca dos conhecimentos necessários para se atuar em determinada área.

O curso contou com vários momentos para a discussão do Parecer 2/2020, tanto para apresentar os detalhes da normativa como também para refletirmos sobre os avanços do documento e as principais críticas dos pesquisadores da área. Reconhecemos aqui a importância das novas diretrizes como marco histórico da educação bi/multilíngue de línguas de prestígio no país que colocou a temática em discussão nos mais diversos campos de pesquisa. Mesmo com as ressalvas, a existência de uma normativa federal reconhece esse contexto educacional e impacta a percepção dos professores, haja visto os 9 participantes que indicaram as exigências (ou pelo menos algumas delas) do Parecer 2/2020 como os conhecimentos necessários para atuar na área. É importante ressaltar, contudo, que as Diretrizes pecam ao excluir várias facetas da educação bi/multilíngue (indígena, de surdos, de fronteira) e ao desconsiderar a educação bi/multilíngue realizada no país. Coadunamos, portanto, com a obra organizada por Liberali, Megale e Vieira (2022), que se coloca como um manifesto contra o fato das Diretrizes legislarem apenas para a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio e ainda com questões duvidosas sobre esse contexto (como por exemplo, a necessidade de proficiência a nível B2, entre outros).

#### 5.1.11 Conhecimentos De Áreas Educacionais Associadas À Inovação

Os quatro excertos abaixo são referentes à categoria dos conhecimentos relacionados à inovação educacional, como podemos observar nos elementos grifados a seguir.

*Proficiência na língua que deseja ensinar, conhecimento básico sobre educação (licenciatura), formação continuada com ênfase na faixa etária que se trabalha (ex: alfabetização e letramento bilíngue, projetos CLIL e etc), **formação continuada em tendências educacionais como Design Thinking, Ensino Híbrido e Construtivismo.** Finalmente, e mais importante: paixão por ser um eterno aprendiz e paixão por educar! (Liz).*

*Pedagógicos, Língua a ser trabalhada, **socioemocional**, cultural. (Jessica N.).*

*1. Excelência e maestria nos dois idiomas (primordial), 2. Neurolinguística, 3. **Inteligência emocional**, 4. **Tecnologia.** (Thiago).*

*Conhecimento da língua alvo, classroom management, interpersonal skills, **conhecimento tecnológico.** (Flora).*

Os participantes acima elencaram tópicos ligados à tecnologia, inteligência socioemocional e outros elementos presentes em campanhas de marketing de muitas escolas, bem como em cursos de formação continuada para professores. É perceptível como o discurso mercadológico atua na percepção dos professores e demais agentes ligados à educação. Elementos como *Design Thinking*, *STEAM*, *soft skills*, inteligência socioemocional, *maker*, robótica, entre vários outros são popularmente encontrados como diferenciais nas escolas que almejam trazer mais alunos para a instituição. Como a oferta de educação bi/multilíngue cresce em nosso país (MEGALE, 2019), pressupomos que os professores também a enxerguem como um contexto de inovação educacional, naturalmente associando-o com essas outras áreas em alta, ou na moda, em educação.

Como as tecnologias digitais da informação e comunicação alteraram a forma como nos comunicamos, trabalhamos, aprendemos, agimos e vivemos no mundo, a escola não ficou alheia a esse movimento. A própria BNCC propõe a incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação no trabalho pedagógico a fim de promover a alfabetização e o letramento digital, dando oportunidade de inclusão digital (BRASIL, 2018). Desta forma não é uma surpresa que alguns professores mencionem a importância do uso pedagógico das tecnologias digitais para atuar em escolas, inclusive as bilíngues. Vale ressaltar que a relação entre educação e tecnologia tem sido amplamente debatida na atualidade e, enquanto profissionais da educação, precisamos conhecer as implicações do uso das tecnologias digitais no ambiente escolar para nos distanciarmos de discursos que apontam as tecnologias digitais como ferramentas de ensino e aprendizagem ou como solução para “modernizar a educação” (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012, p. 264).

Devido ao contexto da formação, que aconteceu durante os meses de pico da pandemia do Covid-19, acreditamos que a menção aos aspectos tecnológicos também sejam fatores que influenciaram as respostas, haja visto que os professores precisaram se adaptar aos contextos de educação remota.

Apesar de Tardif (2012) não abordar questões específicas de inovação, os saberes curriculares envolvem colocar em prática o programa (discursos, conteúdos, objetivos, metodologias) adotado pela escola, assim como as diretrizes educacionais gerais (BNCC, por exemplo). Desta forma, quando uma escola inclui um novo elemento ao seu currículo, como aula de inteligência emocional, projeto de robótica, entre outros, o professor precisa se apropriar desses novos componentes,

ressignificando seus saberes curriculares.

#### 5.1.12 Experiências De Atuação Em Sala De Aula

Cinco participantes apontam a experiência prévia dos professores como essencial para atuar na educação bi/multilíngue, como podemos verificar nas cinco respostas abaixo.

*Formado em Letras, **ter experiência como professor de Inglês ou outro idioma.** Buscar as metodologias e abordagens para incentivar/fomentar o ensino da língua. (Sonia).*

*Fluência no idioma, **experiência em sala de aula**, cursos para aprender técnicas e aprimorar habilidades. (Ariella).*

*Domínio do idioma, bom conhecimento do material, **experiência com a faixa etária alvo**, conhecimento da metodologia entre outros. (Glauce).*

***Experiência** e proficiência da língua. (Vanessa B.).*

*Conhecimento na língua proposta para o ensino, **experiências múltiplas em sala de aula** e a vontade de aprender. (Amanda L.).*

A participante Sonia indica que para ser professor de educação bi/multilíngue seria importante que esse profissional já tenha tido experiência como professor de língua adicional e a participante Glauce aponta para a experiência na faixa etária que irá atuar. Ou seja, ambas, mesmo que em diferentes áreas, mostram que os saberes experienciais construídos em vivências prévias são valiosos para os professores que desejam atuar em escolas bilíngues. Os outros três participantes não especificam as áreas, mas também observam que a experiência em sala de aula é um aspecto relevante para o professor, o que tornaria um grande empecilho para professores recém-formados nos cursos de licenciatura.

Essas cinco respostas referentes às experiências dos professores são compatíveis com a categoria dos saberes experienciais proposta por Tardif e demais autores. No entanto, já apontamos para o déficit na construção desses saberes para a área pois esses profissionais, em sua maioria, não tiveram a oportunidade de vivenciar a educação bi/multilíngue quando estudantes na educação básica, nem no período de graduação, principalmente em experiências práticas de ensino, como estágios de docência. Desta forma, os saberes experienciais têm sido construídos a partir de suas primeiras experiências de emprego em escolas bilíngues, tanto na

vivência em sala de aula, como em trocas com pares mais experientes e formações continuadas nas próprias instituições.

Como todos os saberes, para Tardif (2012), Nóvoa (1992), Barbosa Neto e Costa (2017), são mobilizados através da experiência, é imprescindível que futuros professores possam se familiarizar com contextos de educação bi/multilíngue em sua formação profissional previamente a sua inserção no mercado de trabalho.

### 5.1.13 Personalidades E Atitudes

A categoria compreende os relatos sobre algumas atitudes e sentimentos sobre o ato de ensinar e o ser professor, com 13 inserções no total. Abaixo encontram-se 10 exemplos da categoria.

*Proficiência na língua que deseja ensinar, conhecimento básico sobre educação (licenciatura), formação continuada com ênfase na faixa etária que se trabalha (ex: alfabetização e letramento bilíngue, projetos CLIL e etc), formação continuada em tendências educacionais como Design Thinking, Ensino Híbrido e Construtivismo. Finalmente, e mais importante: **paixão por ser um eterno aprendiz e paixão por educar!** (Liz).*

***Estar sempre atualizado, não medir esforços para se reciclar e atravessar fronteiras, ter ciência que na educação bilíngue vc ensina para a Interculturalidade.** (Rita).*

***Habilidades.** (Janice).*

*Fluência, vivência no idioma escolhido e **muito estudo.** (Vanessa S.).*

*Bom nível de inglês, didática e **excelente criatividade.** (Tibério).*

*Língua estrangeira e **amor ao ensinar.** (Gláucia).*

*Domínio tanto da língua materna quanto da língua estrangeira; domínio dos conceitos básicos de teoria de ensino bilíngue; **acompanhamento e feedback constantes; empatia e criatividade para facilitar o processo de aprendizado; habilidade de adaptação as necessidades, contextos e mudanças; atualização constante** e boa desenvoltura na língua estrangeira. (Leonor).*

*Além do conhecimento da língua inglesa, é necessário o entendimento de como a criança aprende uma nova língua, dos objetivos da BNCC e **estudar sempre!** (Marcia).*

*Acredito que: Ser fluente na língua que irá atuar, conseguir se fazer entender pelos alunos, **criar vínculos com o aluno.** (Katty Anne).*

*Conhecimento na língua proposta para o ensino, experiências múltiplas em sala de aula e **a vontade de aprender.** (Amanda L.).*

Alguns participantes mencionam aspectos relacionados à personalidade,

atitudes e comportamentos, como “paixão” e “amor” pelo trabalho (Liz e Glaucia), “criatividade” (Tibério e Leonor), “empatia” (Leonor), “habilidades” (Janice), “criar vínculo com os alunos” (Katty Anne) e “vontade de aprender” apontado por Liz, Rita, Leonor e Amanda L. Esses elementos parecem não se conectar, à princípio, aos conhecimentos necessários para a prática docente, mas sim às questões mais pessoais, ligadas à personalidade dos professores. No entanto, a docência é uma profissão naturalmente marcada pela interação intensa e profunda entre seus atores - professor e alunos - ação que demanda grande investimento afetivo e cognitivo (TARDIF, 2012). Os saberes docentes são mobilizados nos espaços de interação entre esses atores, por isso,

[...] a personalidade do professor é um componente essencial de seu trabalho. Pelo que sabemos, não existe realmente uma palavra ou um conceito para designar um trabalho desse tipo. Por conseguinte, vamos chamá-lo de trabalho investido ou vivido, indicando, com essa expressão, que um professor não pode somente "fazer seu trabalho", ele deve também empenhar e investir nesse trabalho o que ele mesmo é como pessoa. (TARDIF, 2012, p. 141).

Desta forma, a personalidade do professor não se caracteriza como um saber docente, mas sim um componente que permeia seu trabalho. As concepções desses professores acerca de traços de personalidade e atitudes que são estipulados como ‘comum’ aos docentes estão relacionadas a uma das facetas dos saberes experienciais: a internalização de crenças, valores e identidades<sup>55</sup> advindas da institucionalização da carreira, ou seja, aos papéis profissionais construídos social e coletivamente pelos professores ao longo do tempo. Desta forma, quando os participantes indicam determinado traço de personalidade ou atitude que aparentemente parece natural ou até mesmo inata (por exemplo, "excelente criatividade" - Tibério; "paixão por ser um eterno aprendiz" - Liz), na verdade, foi “modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e sua socialização.”. (TARDIF, 2012, p. 78).

#### 5.1.14 Conhecimentos Específicos Da Educação Bi/Multilíngue

Existem conhecimentos que são muito particulares da educação bi/multilíngue e 8 participantes indicam essa especificidade de alguma maneira, como podemos

---

<sup>55</sup> Tardif não usa o termo ‘identidades’, mas adicionamos a nomenclatura pois as questões ligadas às percepções de si e dos outros, no caso dos professores, remetem à construção de identidades (HALL, 1998).



observar nos trechos em destaque dos excertos a seguir.

*Conhecimentos pedagógicos e conhecimentos linguísticos, bem como **conhecimentos do universo específico da educação bilíngue.*** (Paloma).

*Um profundo conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem de linguagem, conhecimento de metodologias, de práticas pedagógicas e políticas e, especialmente, **um conhecimento sobre a inter-relação da aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira.*** (Letícia T.).

*É necessária uma formação teórico-prática bem aprofundada sobre as **competências e habilidades que um professor necessita para atuar nessa modalidade de ensino.*** (Jaqueline).

*Domínio pleno do idioma e  **cursos específicos para poder ensinar nesse formato específico de aula.*** (Priscila M.).

*Proficiência na língua target, **conhecimentos pedagógicos que auxiliem especificamente no processo de educação bilíngue** e conhecimento do componente curricular em I1 e I2.* (Ingrid B. C.).

*Acredito que **uma formação em pedagogia bilíngue** e a língua estrangeira que irá trabalhar.* (Samira).

*Conhecimentos linguísticos e didáticos sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, e também **conhecimentos sobre uso e influências da língua materna.*** (Graciane).

*Conhecimento na língua inglesa, em como atuar em uma sala de aula, em **como transferir o conhecimento em uma língua que não é a língua materna.*** (Veridiana).

Os conhecimentos elencados nesta categoria até poderiam ter sido englobados nas categorias “Conhecimentos teóricos” ou “Conhecimentos práticos”, no entanto, estes participantes elucidam a especificidade da educação bi/multilíngue ao utilizar palavras como “específico” (Paloma e Priscila M.), “especificamente” (Ingrid B. C.) ou “nessa modalidade de ensino” (Jaqueline) e os demais elencam processos muito característicos da educação bi/multilíngue, principalmente no que se refere a relação entre línguas de nascimento e adicional, como: “conhecimentos sobre uso e influências da língua materna.” (Graciane), “como transferir o conhecimento em uma língua que não é a língua materna” (Veridiana) e “um conhecimento sobre a inter-relação da aprendizagem da língua materna e da língua estrangeira” (Letícia T.).

Esses participantes coadunam com a literatura da área ao reconhecer que a educação bi/multilíngue é um contexto educacional que lida com processos particulares, muitos deles provenientes das licenciaturas de um modo geral (conhecimentos das disciplinas que ministra, conhecimentos acerca do desenvolvimento dos alunos, por exemplo), mas outros que são exclusivos dos

estudos acerca do bilinguismo: concepções de sujeito bilíngue e educação bi/multilíngue, metodologias e abordagens para a integração de ensino de conteúdos curriculares e língua adicional, interculturalidade, entre outros (MEGALE, 2018). Esses conhecimentos são característicos dos saberes da formação profissional (TARDIF, 2012) e precisam ser englobados na formação dos professores da educação bi/multilíngue, seja na formação inicial para aqueles que ainda estão no processo de tornarem-se docentes, como em formações continuadas para professores em atuação, como o curso de extensão apresentado nesta pesquisa e demais cursos de pós-graduação na área.

O Parecer 2/2020 também valida as questões específicas para o contexto de educação bi/multilíngue ao exigir a certificação para professores formados ou em formação e a reestruturação dos cursos de licenciaturas para contemplar este contexto educacional.

Em virtude da baixíssima representatividade, entre uma e duas inserções, optamos por analisar as categorias “conhecimentos do Construtivismo”, “conhecimentos da Neurolinguística”, “conhecimentos sobre manejo de sala”, “conhecimentos sobre avaliação” e “conhecimentos da Neurociência” conjuntamente, como podemos observar a seguir.

#### 5.1.15 Conhecimentos Do Construtivismo

Com apenas uma inserção, o trecho abaixo compreende a categoria “Construtivismo”.

*Proficiência na língua que deseja ensinar, conhecimento básico sobre educação (licenciatura), formação continuada com ênfase na faixa etária que se trabalha (ex: alfabetização e letramento bilíngue, projetos CLIL e etc), formação continuada em tendências educacionais como Design Thinking, Ensino Híbrido e **Construtivismo**. Finalmente, e mais importante: paixão por ser um eterno aprendiz e paixão por educar! (Liz).*

O construtivismo é uma “tese epistemológica que defende o papel ativo do sujeito na criação e modificação de suas representações do objeto do conhecimento” (ARJA CASTAÑÓN, 2015, p. 209), geralmente associada aos trabalhos do psicólogo Jean Piaget. As instituições de ensino podem optar pela linha epistemológica pela qual se interessam, inclusive as escolas bilíngues, sendo assim, encontra-se escolas

bilíngues construtivistas, sócio-interacionistas, tradicionais, montessorianas etc. Conhecer sobre o construtivismo e demais teses epistemológicas geralmente faz parte do curso de Pedagogia, uma das possibilidades de graduação para contextos bi/multilíngues para a Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, de acordo com o Parecer 2/2020 (BRASIL, 2020) quando for homologado.

#### 5.1.16 Conhecimentos Da Neurolinguística

Apenas dois participantes mencionam a área de conhecimento da Neurolinguística. Abaixo estão respectivos excertos.

*Pedagogia, ensino, domínio do idioma, **conhecimento neurolinguística**. (Ricardo).*

*1. Excelência e maestria nos dois idiomas (primordial), 2. **Neurolinguística**, 3. Inteligência emocional, 4. Tecnologia. (Thiago).*

As pesquisas da neurociência contribuem grandemente para a educação e podemos considerar a Neurolinguística como uma área da Neurociência que se dedica à compreensão, produção e conhecimento da linguagem, assim, a educação bi/multilíngue acaba se beneficiando dos estudos nesta área. Os participantes que mencionam o campo demonstram consciência acerca das contribuições da Neurolinguística para contextos de educação bi/multilíngue.

#### 5.1.17 Conhecimentos Sobre Manejo De Sala

Saber gerenciar a sala de aula, ou seja, lidar com a disciplina e engajamento dos alunos foi mencionado por dois participantes, como podemos verificar a seguir.

*Conhecimento da língua alvo, **classroom management**, interpersonal skills, conhecimento tecnológico. (Flora).*

*Domínio da língua, **domínio de sala de aula na segunda língua**, conhecer diversos recursos para explicação de um termo na segunda língua, funcionamento da aquisição da língua. (Priscilla).*

Independente do contexto educacional, o professor precisa administrar sua aula, de forma que os alunos se mantenham focados nas propostas, um grande desafio na atualidade. Para Tardif (2012), é por volta do quarto ano de profissão que o professor desenvolve o domínio de alguns aspectos da profissão, incluindo a gestão

da sala de aula. Segundo o autor, esses são conhecimentos construídos a partir da experiência, apesar de já existirem áreas de estudo que se dedicam na investigação de estratégias para professores lidarem melhor com o comportamento e engajamento de seus alunos.

#### 5.1.18 Conhecimentos Sobre Avaliação

Os aspectos sobre a avaliação são abordados por apenas dois participantes, como podemos notar nos trechos logo abaixo.

*1 - Fluência das línguas a serem utilizadas. 2 - Didática e conteúdos adequados a faixa etária e proposta (curricular ou extracurricular) 3 - **Avaliação processual**. (Olga).*

*Conhecimento sobre desenvolvimento infantil, sobre metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem, sobre metodologias e abordagens de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, conhecimento sobre **avaliação**. (Ingrid C. C.).*

Os conhecimentos acerca da avaliação de aprendizagem e desenvolvimentos dos alunos é um elemento essencial dos saberes docentes, independente do contexto educacional em que ele atua. Como a educação bi/multilíngue apresenta características particulares, é preciso que professores saibam como avaliar seus alunos em relação à aprendizagem dos conteúdos e a aprendizagem dos componentes linguísticos, tanto em língua de nascimento com em língua adicional. Novamente, como apontam Fávaro (2009), Castanharo (2020) e El Kadri, Saviolli e Moura (2022), a formação docente na área apresenta muitas lacunas e esses conhecimentos ainda não estão contemplados nos cursos de graduação, ou seja, o professor inicia sua carreira em escolas bilíngues e precisa aprender na prática como avaliar alunos em contextos bilíngues, sem um aprofundamento teórico-prático para as especificidades deste contexto.

#### 5.1.19 Conhecimentos Da Neurociência

Um participante apenas indica os conhecimentos da Neurociência como necessários para o professor atuar na educação bi/multilíngue que podemos conferir no excerto que segue:

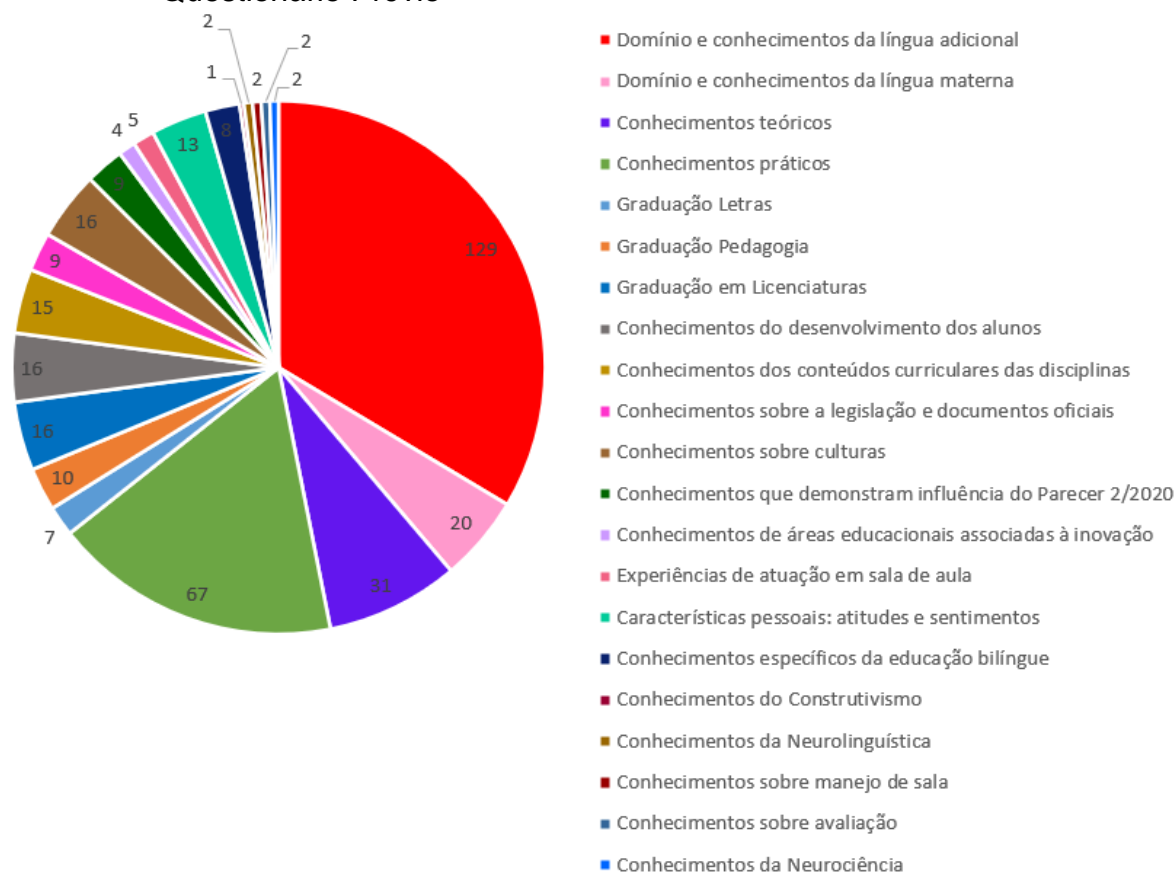
*Proficiência na língua que vai ensinar, conhecimentos sobre aquisição da segunda língua, conhecimentos sobre **neurociência** e muito mais. (Lucas Eduardo).*

Como mencionado anteriormente no campo da Neurolinguística, os estudos acerca do cérebro e da aprendizagem, ou seja, da Neurociência, podem revelar informações que relacionam o tempo e a aprendizagem, identificar os mecanismos e a sequência que melhor promove aprendizagem, explicar os motivos pelos quais alguns conteúdos são mais simples ou mais difíceis de aprender e propor novas abordagens de ensino que promovam melhores condições de aprendizagem (PETITTO; DUNBAR, 2009).

Na área da educação bi/multilíngue, neurocientistas pesquisam sobre o comportamento do cérebro, a aprendizagem de duas línguas e suas implicações em sujeitos bilíngues, principalmente na infância, refutando cientificamente muitas crenças na área, como por exemplo: aprender uma segunda língua quando pequeno pode atrapalhar o processo de alfabetização, crianças bilíngues têm atraso de fala, entre outros vários mitos. Outro campo explorado, liderado por Ellen Bialystock, é o estudo acerca dos efeitos do bilinguismo na vida adulta, mostrando os impactos positivos no cérebro em processo de envelhecimento. Podemos afirmar que a percepção do participante Lucas Eduardo sobre a importância do professor conhecer sobre neurociência é bastante relevante, visto as contribuições dessas pesquisas para a educação bi/multilíngue.

Conforme pudemos notar, a análise das respostas da pergunta “Quais são os conhecimentos necessários para um professor atuar na educação bi/multilíngue?” demonstra que a maioria dos participantes elencam o ‘domínio e conhecimentos da língua adicional’ como essenciais para atuação do professor em educação bi/multilíngue e grande parte também aponta para os ‘conhecimentos práticos’. Com relativa representatividade, os ‘conhecimentos teóricos’, o ‘domínio e conhecimentos da língua de nascimento’ e os ‘conhecimentos do desenvolvimento dos alunos’ foram citados pelos participantes. O restante das categorias possui quantidades menos expressivas. O gráfico 6 resume e representa quantitativamente a análise realizada.

**Gráfico 6** – Conhecimentos necessários para atuar na educação bi/multilíngue - Questionário Prévio



**Fonte:** A autora (2021).

Durante a análise das respostas dos participantes, procuramos relacioná-las aos saberes docentes e podemos afirmar que, mesmo em proporções diferentes, todos os saberes foram contemplados pelos participantes através das menções aos conhecimentos que os compõem.

Disparadamente, os saberes da formação profissional (TARDIF, 2012) são os mais representativos quando somadas as inserções das categorias que o representam: conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos, graduação em Letras, Pedagogia e demais licenciaturas, conhecimento do desenvolvimento dos alunos, experiências de atuação em sala de aula (estágios de docência), conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue, conhecimentos do Construtivismo, conhecimentos da Neurolinguística, conhecimentos sobre avaliação e conhecimentos da Neurociência. Entretanto, é importante reafirmar que ainda não existe um curso de formação inicial específico para a educação bi/multilíngue que contemple os conhecimentos necessários para se atuar na área e nos restam dúvidas se a reestruturação dos cursos de Letras e Pedagogia atenderão as demandas para esta

formação.

Os saberes experienciais, curriculares e disciplinares (TARDIF, 2012) foram mencionados através de alguns conhecimentos por um número muito menor de participantes. Esses dados apontam as percepções dos participantes da formação e não descaracterizam a importância desses saberes docentes.

Como relatado anteriormente, os conhecimentos linguísticos, tanto da língua adicional (em maior representatividade) como da língua de nascimento dos alunos são aspectos muito relevantes para a educação bi/multilíngue. Ao nosso ver, o professor bilíngue mobiliza conhecimentos singulares, que denominamos de saberes bilíngues (que permeiam as categorias de Tardif (2012)), que compreendem o conhecimento e proficiência da língua adicional, a linguagem acadêmica/disciplinar, os recursos semióticos mobilizados para a construção do repertório, a aquisição da língua escrita em duas línguas e a didática no ensino integrado de conteúdo curricular e linguagem.

## 5.2 AS LACUNAS DOS CONHECIMENTOS E SABERES DOCENTES PELA VISÃO DOS PROFESSORES

Passamos agora para a pergunta de número quatro “O que você diria que mais precisou ao atuar na educação bi/multilíngue e teve que estudar/investigar por conta própria ou com a ajuda da escola?”, do questionário prévio à Formação em Educação Bi/Multilíngue que também tece considerações sobre os saberes necessários para atuação dos professores em escolas bilíngues, dessa vez procurando investigar as lacunas de conhecimentos dos participantes quando ingressaram na educação bi/multilíngue. As respostas foram analisadas de forma a identificar esses conhecimentos, classificá-los em categorias e, posteriormente, associá-los às categorias dos saberes docentes

A análise das respostas dos participantes permitiu elencar 18 categorias, a saber: (i) conhecimentos práticos, (ii) conhecimentos teóricos, (iii) conhecimentos do desenvolvimento dos alunos, (iv) conhecimentos sobre o ensino da língua adicional, (v) conhecimentos da língua adicional, (vi) conhecimentos dos conteúdos curriculares das disciplinas, (vii) conhecimentos sobre inclusão e dificuldades de aprendizagem, (viii) conhecimentos sobre alfabetização e letramento nas duas línguas, (ix) conhecimentos sobre currículo, (x) conhecimentos que não foram contemplados na formação profissional, (xi) conhecimentos sobre manejo de sala, (xii) conhecimentos

de como lidar com as dúvidas dos pais, (xiii) ressignificação sobre a forma de ensinar, (xiv) ressignificação sobre a forma de trabalhar com outros professores, (xv) conhecimentos sobre como limitar o uso da língua de nascimento, (xvi) conhecimentos sobre como tratar de outros discursos e narrativas, (xvii) conhecimentos de inserção de alunos novos no contexto e (xviii) conhecimentos sobre tecnologia. A resposta de cada participante pode encaixar em quantas categorias forem necessárias e devemos ressaltar que esta organização dependeu da interpretação da presente pesquisadora.

A seguir, apresentaremos as categorias e exemplificaremos com as respostas dos participantes, em virtude da quantidade de respostas, usaremos 10 inserções para cada categoria, mas todas as respostas estarão disponíveis para consulta no apêndice. Das 172 respostas, 66 não foram alocadas em nenhuma das categorias pelos seguintes motivos: 21 participantes não responderam<sup>56</sup> e 25<sup>57</sup> relataram que não podem opinar por não atuarem na educação bi/multilíngue. Outras 13 respostas<sup>58</sup> não foram enquadradas nas categorias por desviarem do tema e não responderem à pergunta em questão.

### 5.2.1 Conhecimentos Práticos

Os conhecimentos práticos somatizam 55 inserções, a categoria mais mencionada pelos participantes. Abaixo grifamos os elementos que se remetem aos contextos de prática nas falas de 10 participantes.

**Técnicas e approaches** que funcionam para os mais variados tipos de aluno. (Beatriz).

A respeito da **abordagem CLIL**. (Janeth).

**Dinâmicas** diferentes e direcionadas para sala de aula. (Milena).

**Preparação de conteúdo e materiais**. (Patrícia M.).

**Metodologias eficazes de ensino**. (Dayane).

**Como transformar uma aula em uma vivência bilíngue**. (Lívia P.).

**Metodologia de ensino**. (Vania).

<sup>56</sup> Camile, Daiana, Laura, Vanessa R., Liliana, Nayara, Victoria, Carlos, Fernando, Letícia T., Paula S., Catarina, Lais Y., Isaura, Daniela, Maya, Sidiclei, Joana, Fabiana, Ana Paula e Valentina.

<sup>57</sup> Amélia, Eliane, Giuliana, Nayara, Dener, Juliana B., Fabiana, casados para sempre, Olívia, Ivone, Tina, Viviane, Gabrieli, Yara, Simone, Thalita, Jade, Claudia, Luzia, Naomi, Jefferson, Raíssa, Veridiana, Violeta e Katty Anne.

<sup>58</sup> Susiane, Samira, Sonia, Nicole, Samar, Jaqueline, Leonardo, Ariella, Dominique, Ricardo, Donatela, Samara e Leonor.



**Atividades lúdicas e jogos em inglês.** (Miss Carol).

**Novas metodologias** que tive que aprender para dar aula. (Lya).

**Materiais didáticos para educação infantil.** (Elisabe).

Um número expressivo de professores relatou a necessidade de aprender sobre as questões práticas de ensino quando iniciaram na educação bi/multilíngue, ilustradas pelas palavras: técnicas, abordagens, dinâmicas, metodologia, materiais didáticos, atividades, entre outras. Quatro participantes mencionam que foi preciso se aprofundar em CLIL, abordagem popular em contextos de educação bi/multilíngue. Os conhecimentos práticos foram apontados tanto como essenciais aos professores - na pergunta anterior - como uma lacuna na presente pergunta.

Esses conhecimentos do “saber-fazer” integram os saberes da formação profissional (TARDIF, 2012) que, como apontado por Fávaro (2009), Castanharo (2020) e El Kadri, Saviolli e Moura (2022), são praticamente construídos em formações continuadas nas próprias escolas enquanto esses professores já atuam em sala de aula. Ou seja, até a reformulação dos cursos de licenciatura para que contemplem a educação bi/multilíngue, os profissionais continuarão seu início de carreira na área sem o construto teórico-prático para realizar seu ofício, tornando este começo, que é naturalmente difícil como aponta Tardif (2012) acerca dos primeiros três anos na carreira de qualquer professor, ainda mais desafiador.

### 5.2.2 Conhecimentos Teóricos

Apenas 8 participantes afirmam terem pesquisado por conta própria ou com o apoio da escola os conhecimentos teóricos sobre a educação bilíngue, como podemos verificar a seguir.

**Precisei investigar sobre conceitos de educação bilíngue**, sobre os programas bilíngues e sempre necessito pesquisar sobre estratégias de ensino. (Ivana)

**A práxis.** (Paloma).

**O conceito de bilinguismo.** (Kelly).

*Metodologias diversificadas, língua alvo e teorias diversas.* (Laisla).

**Literatura para consulta para o ensino da língua inglesa no contexto bilíngue.** (Priscila M.).

*Sempre por conta própria, teve que ir atrás de cursos e especialização sobre bilinguismo para que eu pudesse ter contato com **teorias** e metodologias. (Luane).*

***Precisei estudar teorias** que me dessem fundamentos para atuar. Penso ser importante teorizar as nossas práticas. (Bertha).*

***Entender os objetivos que definem bilinguismo, currículo.** (Isabella P.).*

Assim como não acreditamos em uma prática sem teoria e vice-versa (TARDIF, 2012), dos 8 participantes que mencionam os aspectos teóricos, 6 também apontam as questões práticas, explicitando a importância de se conhecer as teorias que alicerçarão a prática de ensino, como por exemplo o excerto “Precisei estudar teorias que me dessem fundamentos para atuar” (Bertha). Entretanto, notamos uma discrepância muito grande entre as menções aos aspectos teóricos e práticos, corroborando com o que Tardif (2012) afirma ser uma problemática em relação a percepção comum e superficial de que os professores de profissão são aqueles que aplicam os conhecimentos teóricos construídos pelos professores universitários, ou seja, o professor da educação básica (nível de atuação da educação bi/multilíngue) se ocupa com a prática. Nos afastamos dessa perspectiva e acreditamos em uma educação bi/multilíngue teoricamente informada em que professores e acadêmicos constroem, colaborativamente, conhecimentos teórico-práticos para a área.

No entanto, esses conhecimentos teóricos, que remetem a determinadas práticas docentes, não compreendem a formação inicial desses professores, pois o contexto de educação bi/multilíngue ainda não está inserido nos cursos de graduação em Pedagogia, Letras e outras Licenciaturas (CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; FÁVARO, 2009).

### 5.2.3 Conhecimentos Do Desenvolvimento Dos Alunos

O segundo tema mais citado pelos participantes foram os conhecimentos do desenvolvimento dos alunos, com 14 inserções.

***Eu tive que estudar o desenvolvimento infantil** e os tipos de aprendizagem principalmente dos alunos com necessidades especiais. (L.k).*

***O subsídio teórico e prático sobre as particularidades da faixa etária com a qual eu iria atuar,** tive que estudar por conta própria. (Jessyca C.).*

***Como lidar com crianças, principalmente nos anos iniciais,** que apresentam dificuldades de aprendizado, visto que trabalhamos falando*

*sempre na segunda língua. (Bruna C.).*

**Desenvolvimento da criança de acordo com a faixa etária** e etapas de aquisição de uma segunda língua. (Ana Carolina).

*Além dos conhecimentos da Linguística no meu caso a a docência da língua Inglesa, acredito tive que **saber mais e investigar sobre a faixa etária que trabalho, saber sobre o que é esperado os desafios e etc.** (Hortencia).*

*O currículo foi um primeiro desafio, depois **buscar entender o desenvolvimento das crianças.** (Marcia).*

**Compreender as necessidades de cada idade** e de alunos especiais. (Salette).

**Saber adequar os conteúdos ministrados a idade dos alunos**, adequar a metodologia correta. Para isso sempre tive ajuda imediata e irrestrita da escola e sim, estar sempre atualizada a tudo que se refere ao bilinguismo. (Rita).

*CLIL; Pedagogia; **Desenvolvimento infantil**; Formação de professores; Técnicas de Scaffolding. (Raul).*

*Inicialmente, minha busca maior foi no sentido de tentar compreender **como esse aprendizado se dá nas diferentes faixas etárias** e também o melhor caminho a seguir em termos de metodologia. (Glauce).*

Compreender como o aprendizado se dá em cada faixa etária foi uma necessidade de alguns participantes ao trabalhar em escolas bilíngues. Esses conhecimentos também foram citados nas respostas da pergunta 2 como sendo conhecimentos necessários para professores atuarem na área. Pressupomos que os participantes da categoria acima sejam formados em Letras ou outras licenciaturas pois estes cursos não englobam os processos de ensino-aprendizagem da educação infantil e anos iniciais do fundamental, assim, para atuar nesses níveis, esses participantes precisaram investigar mais a fundo os conhecimentos acerca do desenvolvimento da faixa etária com que trabalhavam.

Como a educação bi/multilíngue pode atingir todas as etapas da educação básica, a formação profissional desses professores deve abranger os processos que envolvem desde o berçário à 3ª série do Ensino Médio, compondo os saberes da formação profissional.

#### 5.2.4 Conhecimentos Sobre O Ensino Da Língua Adicional

Doze participantes mencionaram a necessidade de investigar por conta própria ou com o intermédio da instituição de atuação sobre aspectos relacionados ao

ensino de línguas. A seguir, apresentamos 10 excertos representativos desta categoria.

*Um dos meus maiores desafios ao ingressar na educação bilíngue foi **compreender os marcos de desenvolvimento da aquisição da segunda língua**. Era difícil mensurar se estávamos progredindo da maneira correta com os alunos. (Luíza P.).*

***Entender como o aprendizado da língua se dá neste contexto**. Não é apenas ensinar por meio de uma língua adicional. (Ana Paula).*

***Compreensão do processo de aprendizagem de L2**. (Rosa).*

***Conhecimentos linguísticos esperados para cada faixa etária**. (Lucas Eduardo).*

***As principais dificuldades apresentadas por estudantes brasileiros ou falantes da língua portuguesa**. (Andrea).*

*Material para as séries iniciais e educação infantil. E no atual cenário de Pandemia, **como despertar a comunicação em L1** nas aulas e não sentir que são apenas palavras soltas a serem ensinadas, mas que faz parte de um contexto. (Poliana).*

***Aquisição da língua nas faixa-etárias que trabalhava**, falta de conteúdo com sequência para ensino seja contínuo e a fixação seja mais rápida; alfabetização na segunda língua. (Priscilla).*

*Didáticas, atividades lúdicas e **materiais para maior aquisição da língua pela criança**. (Livia).*

*Atividades contextualizadas à realidade, faixa-etária e **nível linguístico dos alunos**. (Andressa).*

***Sobre a ciência da aquisição da segunda língua**. (Paula K.).*

Esta categoria, sobre o desenvolvimento linguístico na língua adicional dos alunos complementa a categoria anterior, sobre os conhecimentos acerca do desenvolvimento dos alunos, principalmente crianças de até 10 anos, conteúdo do curso de Pedagogia. No entanto, as questões sobre o desenvolvimento na língua adicional é uma área de pesquisa da Linguística, naturalmente presente nos cursos de Letras, mas os cursos de Letras não contemplam o ensino de língua adicional para crianças (CIRINO; DENARDI, 2019; TONELLI; CRISTOVÃO, 2010). Assim, nem os professores formados em Pedagogia e Letras contam com uma formação robusta que os prepare para atuar com a língua adicional em contextos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental. Os conhecimentos que envolvem os aspectos linguísticos, tanto do domínio da língua em si, como do ensino da língua e de suas relações com a língua de nascimento dos alunos englobam, os saberes docentes de contextos bilíngues de ensino.

### 5.2.5 Conhecimentos Da Língua Adicional

Com uma representatividade menor, os conhecimentos sobre a língua adicional foram citados por apenas 10 participantes, como podemos verificar abaixo.

*Diria para buscar novas capacitações e formações, **pois a língua**, como organismo vivo, **está sempre em constante mudança e sempre é necessário estudá-la.** (Leonela).*

*Trabalhei por 13 anos em uma escola bilíngue da minha região, cuja LE era o Alemão e mesmo sendo professora de Inglês lá **resolvi estudar e me aprofundar na língua.** No caso agora, trabalho em uma escola que segue o modelo bilingue em outras unidades, porém na nossa cidade será adotado a partir do ano que vem e por isso resolvi correr atrás de uma formação para estar melhor preparada para isto. Inclusive já fiz um curso com a Prof<sup>a</sup> Selma que veio até a esta escola que eu trabalhava. Muito bom saber que ela estará por aqui também. (Debora R.).*

***Fonética.** (Mara).*

***A própria certificação na nova língua.** (Amanda L.).*

***Fonética.** (Eduardo).*

***Precisei estudar o vocabulário específico de cada conteúdo dado nas aulas.** (Thays).*

*Metodologias diversificadas, **língua alvo** e teorias diversas. (Laisla).*

*Didática e **pronúncia.** (Tibério).*

*Primeiramente, **precisei buscar certificados de proficiência na língua;** em segundo lugar, estudar matrizes curriculares internacionais e documentos regulatórios do país regente da escola que trabalho. (Liz).*

*Fora **o domínio do idioma**, foi necessário de minha parte uma ampla busca por aprender coisas novas que muitas vezes nunca havia utilizado no ensino regular comum, já que no meu caso as disciplinas se convergiam. (Lucas).*

Analisando as respostas dos participantes que precisaram se aprofundar nos conhecimentos da língua adicional, podemos perceber que foram algumas questões muito pontuais do domínio do idioma, tais como: fonética (Mara e Eduardo), pronúncia (Tibério) e vocabulário específico dos conteúdos (Thays).

Outros dois participantes mencionam os exames de proficiência na língua adicional, mas isso não implica que esses profissionais já não eram proficientes na língua adicional. Apenas Leonela, Debora R., Laisla e Lucas mencionam a necessidade de estudar mais o idioma de forma mais generalizada, como se fosse alguma lacuna em sua formação, ou seja, se todos os participantes de pesquisa, somente 4 apontam para esta categoria.

Em contraste, os conhecimentos da língua adicional foi a categoria mais mencionada como um dos conhecimentos necessários para o professor que atua em contextos de educação bi/multilíngue, na pergunta “Quais são os conhecimentos necessários para um professor atuar na educação bi/multilíngue?” do questionário prévio à formação. Assim, podemos concluir que a proficiência na língua adicional não é vista como uma lacuna na formação desses professores, sendo um saber já construído previamente a ingressão no mercado de trabalho. Infelizmente esta pesquisa não consegue identificar como esses profissionais adquiriram o idioma.

Thays é a única participante que menciona um conhecimento bastante particular de contextos de educação bi/multilíngue: o *disciplinary language*, linguagem compatível ao conteúdo (MEGALE, 2020, OLIVEIRA *et al.*, 2021), ou seja, linguagem que o matemático utiliza para desenvolver os conteúdos matemáticos ou o geógrafo para explicar as questões relacionadas ao relevo, por exemplo.

Este conhecimento da linguagem acadêmica/disciplinar e de didáticas para promover seu desenvolvimento na sala de aula é, segundo Oliveira *et al.* (2021) essencial para a formação dos professores da educação bi/multilíngue. De fato, a linguagem acadêmica/disciplinar é um elemento que distancia este contexto educacional dos demais contextos de ensino de idiomas. Ele é um componente que permeia os saberes disciplinares e são característicos da integração de ensino de conteúdos curriculares por meio de duas línguas de instrução.

#### 5.2.6 Conhecimentos Dos Conteúdos Curriculares Das Disciplinas

Apenas 8 participantes apontam a lacuna no domínio dos conteúdos curriculares no início de sua carreira na educação bi/multilíngue, como podemos observar nos relatos abaixo.

***Matérias específicas que eu não dominava: biólogo, química e física.***  
(Bárbara)

***O conhecimento básico de outras matérias como história, matemática, ciências e etc.*** (Marcela).

***Tive que, por conta própria, pesquisar como ensinar Matemática, Ciências, Geografia, já que tenho formação em Letras.*** (Natalie).

***Como ensinar a matemática.*** (Helena).

***Conteúdos de algumas disciplinas.*** (Simone).

*O Método trabalhado pela minha escola é o CLIL, então além do conhecimento da língua inglesa, preciso pesquisar muito o contexto da aula, por exemplo: Ciências, Seres Vivos, etc. (Patrícia).*

*Precisei estudar sobre os conteúdos que apenas a língua inglesa não abrange, como ciências, matemática. STEM. (Gláucia).*

*Conteúdos que não aprendi na faculdade/reciclagem de conteúdos/como aplicar conhecimento de outras disciplinas e ensinar em outra língua. (Aline C.).*

Para Tardif (2012), o conhecimento dos componentes curriculares que ensina são os elementos que compõem os saberes disciplinares. A participante Natalie consegue analisar a defasagem dos profissionais que se formam nos cursos de Letras e precisam lecionar os conteúdos das disciplinas na língua adicional, principalmente no Fundamental, em que as disciplinas são estruturalmente organizadas nas grandes áreas de conhecimento, como: matemática, ciências, geografia etc. Não diminuimos aqui a importância de se saber os conteúdos e metodologias para o ensino dos conteúdos e habilidades da educação infantil, organizada pelos campos de experiência, que no senso comum é concebida como mais fácil de ensinar, muitas vezes tomada pelo discurso do lúdico e do brincar. Rejeitamos veementemente essas concepções reducionistas sobre o ensino em creches e pré-escolas.

Por isso, coadunamos com os pesquisadores da área, documentos oficiais e professores de profissão de que os cursos de Letras ainda não formam professores para atuar na educação bi/multilíngue. E acreditamos que apenas uma reestruturação na organização curricular desses cursos não seja suficiente para suprir as demandas da formação profissional para contextos de educação bi/multilíngue, ressalvo a área de *Language Arts*<sup>59</sup>.

### 5.2.7 Conhecimentos Sobre Inclusão E Dificuldades De Aprendizagem

Com apenas uma menção a menos do que a categoria anterior, os conhecimentos sobre inclusão e dificuldades de aprendizagem foram mencionados por 7 participantes.

---

<sup>59</sup> nome na língua inglesa para a disciplina que visa desenvolver a compreensão e a capacidade de uso da linguagem oral e escrita (leitura, ortografia, literatura, produção textual, entre outros componentes). Uma versão correspondente ao ensino da língua portuguesa proposta pela BNCC, mas em inglês.

*A dificuldade de inserir alunos novos no contexto bilíngue e/ou **alunos com dificuldades de aprendizagem**. Porém, já presenciei alunos com dificuldades de aprendizagem (comprovado através de laudo) e que, no contexto de oralidade, se saíram muito bem. (Heloísa).*

***Precisei estudar e investigar em relação alunos com educação especial, autista, TDAH e dificuldade de aprendizagem em geral.** (Sayuri).*

***Métodos inclusivos.** (Juliana M.).*

***Inclusão.** (Lilian).*

*Eu tive que estudar o desenvolvimento infantil e os tipos de aprendizagem principalmente dos **alunos com necessidades especiais**. (L.k).*

***Como lidar com crianças**, principalmente nos anos iniciais, que apresentam **dificuldades de aprendizado**, visto que trabalhamos falando sempre na segunda língua. (Bruna C.).*

*Compreender as necessidades de cada idade e de **alunos especiais**. (Salette).*

A categoria “conhecimentos sobre inclusão e dificuldades de aprendizagem” foi uma surpresa durante a análise das respostas. E refletindo sobre minha própria vivência em escola bilíngue, me recordo da minha falta de conhecimento sobre as dificuldades de aprendizagem e a educação especial. Assim como os participantes acima, precisei investigar a fundo, através de cursos, palestras, leituras e auxílio de profissionais de diversas áreas, sobre transtornos e distúrbios que de alguma forma interferem na vida escolar das crianças. Apesar do curso de Pedagogia, pelo menos o que cursei, ter contemplado uma disciplina na área, as exigências e diversidades dos casos na escola extrapolavam os conhecimentos construídos na minha formação inicial. A colaboração dos profissionais externos, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas, médicos, entre outros, foi fundamental na consolidação dos conhecimentos para lidar com as dificuldades de aprendizagem e a educação especial.

Vale ressaltar que os conhecimentos que compõem esta categoria pertencem a outros contextos de educação, não sendo algo exclusivo da educação bi/multilíngue. Todavia, os professores de língua adicional em escolas regulares ou em institutos de idioma possuem uma carga horária de trabalho com cada grupo de alunos muito menor se comparado ao professor regente que precisa lidar mais intensamente com as questões de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, principalmente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já na educação bi/multilíngue, o professor de língua adicional é um dos regentes do grupo e precisa



assumir as responsabilidades sobre o desenvolvimento global deste aluno.

Por isso, os cursos de licenciatura para a educação bi/multilíngue, que construirão os saberes da formação profissional, também precisam contemplar as temáticas sobre as mais diversas dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva.

### 5.2.8 Conhecimentos Sobre Alfabetização E Letramento Nas Duas Línguas

Seis participantes mencionam os processos educativos relacionados à alfabetização, que podem aparecer com outras nomenclaturas, como: bi/literacia e bi/letramento.

*Técnicas e estratégias relacionadas a comportamento dos alunos, **alfabetização**.* (Adriana)

***Técnicas para biletamento**.* (Ingrid B. C.).

***Alfabetização na língua estrangeira inglês**.* (Graciane).

***Alfabetização**.* (Tainá).

***Como auxiliar crianças já alfabetizadas na língua materna, a iniciar a alfabetização na segunda língua**.* (Tamires).

*Aquisição da língua nas faixa-etárias que trabalhava, falta de conteúdo com sequência para ensino seja contínuo e a fixação seja mais rápida; **alfabetização na segunda língua**.* (Priscilla).

O processo de aquisição da língua escrita, a alfabetização, é um elemento muito característico do final da Educação Infantil e do 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental, a depender da instituição. Conhecer os componentes teórico-práticos que envolvem a alfabetização é pertinente aos pedagogos. No entanto, a educação bi/multilíngue compreende processos que envolvem a língua escrita tanto na língua de nascimento dos alunos como na língua adicional. Por isso, provavelmente professores que lidam com crianças em fase de alfabetização precisaram investigar e compreender os aspectos que envolvem a aquisição da língua escrita em ambas as línguas.

Entretanto, o processo de alfabetização em duas línguas engloba conhecimentos que extrapolam a Pedagogia e que são objeto de pesquisa de poucos estudiosos da área de educação bi/multilíngue, principalmente em contextos brasileiros. Por isso muitas são as crenças e dúvidas acerca da alfabetização em duas línguas, como: alfabetização simultânea, consecutiva (primeiro a de nascimento ou a

adicional), quais tipos de letra usar (impressa ou cursiva), como o aluno lidará com sistemas linguísticos diferentes, entre outros.

Os conhecimentos que envolvem a alfabetização em duas línguas compreendem tanto os saberes da formação profissional, em que o professor em formação compreenderá os aspectos teórico-práticos para alfabetizar crianças em duas línguas, como os saberes linguísticos, em que articularão os conhecimentos das e sobre as duas línguas de instrução e suas relações semióticas ao alfabetizar alunos na língua de nascimento e na língua adicional.

### 5.2.9 Conhecimentos Sobre Currículo

Apenas 4 participantes mencionam a necessidade de conhecer mais sobre as questões curriculares das escolas bilíngues, como podemos verificar nos relatos a seguir.

*Primeiramente, precisei buscar certificados de proficiência na língua; em segundo lugar, **estudar matrizes curriculares internacionais** e documentos regulatórios do país regente da escola que trabalho. (Liz).*

*As correlações entre termos e **currículos**. (Michaela).*

*A definição de um "**core contente**". (Ingrid C. C.).*

*O **currículo foi um primeiro desafio**, depois buscar entender o desenvolvimento das crianças. (Marcia).*

Não há dúvidas de que a organização curricular das escolas bilíngues seja diferente das escolas regulares por lidarem com mais uma língua de instrução dos conteúdos curriculares, inclusive o próprio Parecer 2/2020 institui que escola bilíngue possui currículo único integrado. Desta forma, era de se esperar que alguns professores relatassem a carência dos conhecimentos sobre a composição curricular dessas escolas, componentes dos saberes curriculares, propostos por Tardif (2012). Vale ressaltar que a partir da homologação das novas diretrizes, as escolas que seguem algum currículo internacional, como mencionado pela participante Liz, serão nomeadas “escolas brasileiras com currículo internacional” e não serão consideradas escolas bilíngues.

Como apontado por Silva (2009), currículo é documento de identidade e poder. Desta forma, é essencial que escolas se dediquem na elaboração de currículo a partir de uma visão heteroglóssica que reconheça e valorize as práticas de sujeitos

bilíngues.

De acordo com Moura (2010, p.15), “A construção de um currículo integrado, além de considerar as práticas linguísticas dos alunos bilíngues [...], depende da integração dos conhecimentos de diversas áreas para levar em conta todas as possibilidades dos alunos e oferecer uma formação mais completa”.

#### 5.2.10 Conhecimentos Que Não Foram Contemplados na Formação Profissional

Três participantes relataram de forma genérica que precisaram se aprofundar em conhecimentos que não foram contemplados em suas formações iniciais.

***Precisei estudar áreas que não havia estudado na graduação. (Matilda).***

*Fora o domínio do idioma, foi necessário de minha parte **uma ampla busca por aprender coisas novas que muitas vezes nunca havia utilizado no ensino regular comum**, já que no meu caso as disciplinas se convergiam. (Lucas).*

***Conteúdos que não aprendi na faculdade/reciclagem de conteúdos/como aplicar conhecimento de outras disciplinas e ensinar em outra língua. (Aline C.).***

Os participantes acima corroboram as discussões nesta seção de que muitos são os conhecimentos que não são contemplados nos cursos de Pedagogia ou nos de Letras (CASTANHARO, 2020; FÁVARO, 2009), formação inicial mais comum entre os participantes da pesquisa.

Bem como alguns conhecimentos que ainda não fazem parte de nenhuma formação universitária para professores atuarem em contextos bilíngues, como as concepções de sujeito bilíngue e educação bi/multilíngue, alfabetização em duas línguas e disciplinary language (CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; FÁVARO, 2009).

Devido a menor expressividade de inserções, entre uma e duas, e a possibilidade de englobar os temas a seguir dentro de um espectro de assuntos pertinentes e característicos à educação bi/multilíngue, as categorias “conhecimentos sobre como lidar com as dúvidas dos pais”, “ressignificação sobre a forma de ensinar”, “ressignificação sobre a forma de trabalhar com outros professores”, “conhecimentos sobre como limitar o uso da língua de nascimento”, “conhecimento sobre como tratar de outros discursos e narrativas” e “conhecimento de inserção de alunos novos no contexto” serão analisadas juntamente.

### 5.2.11 Conhecimentos Sobre Como Lidar Com as Dúvidas Dos Pais

*O entendimento dos pais de que as minhas aulas não eram de formação em inglês e sim, de arte e fotografia como vivência do idioma. (Patty).*

*A maior dificuldade foi a falta de liberdade de dar minha aula apenas em inglês, os pais sempre argumentando que as crianças não entendem. (Kimberly).*

### 5.2.12 Resignificação Sobre a Forma de Ensinar

*Precisei desapegar dos conceitos de ensino de língua para ensino pela língua, visando conteúdos em vez de aquisição de segunda língua. (Bianca).*

*Precisei aprender a como transformar meu conhecimento anterior (de curso de idiomas) para a realidade do ensino regular. (Camila J.).*

### 5.2.13 Resignificação Sobre a Forma de Trabalhar Com Outros Professores

*Trabalhar com docência compartilhada. (Fernanda).*

*O mais difícil é ter o apoio dos professores de outras áreas para fazermos conexões nas matérias e projetos. (Marina A.).*

### 5.2.14 Conhecimentos Sobre Como Limitar o Uso da Língua de Nascimento

*Limitar o uso da língua materna. (Letícia F.).*

### 5.2.15 Conhecimento Sobre Como Tratar de Outros Discursos e Narrativas

*Talvez formas de trazer pensamento crítico e abordar temas tabus dentro do ensino bilíngue. (Luan).*

### 5.2.16 Conhecimento de Inserção de Alunos Novos no Contexto

*A dificuldade de inserir alunos novos no contexto bilíngue e/ou alunos com dificuldades de aprendizagem. Porém, já presenciei alunos com dificuldades de aprendizagem (comprovado através de laudo) e que, no contexto de oralidade, se saíram muito bem. (Heloísa).*

Por ser um contexto educacional em ascensão, mas que ainda representa uma minoria no contexto educacional brasileiro (BRASIL, 2020), grande parte da população brasileira não conhece os princípios que norteiam a educação

bi/multilíngue. Por isso os pais que matriculam seus filhos trazem consigo muitas dúvidas e angústias sobre essa forma de ensino e os professores, conseqüentemente, precisam aprender a lidar com essa demanda.

Os relatos de Patty e Kimberly são representativos desta temática. Acreditamos que para lidar com os pais e suas incertezas sobre a educação bi/multilíngue o professor precisa tanto dos saberes da formação profissional que propiciarão o arcabouço teórico-prático para fundamentar os argumentos com as famílias, assim como os saberes experienciais trarão a segurança para lidar com essas situações cotidianas com os familiares.

Já os participantes Bianca, Camila J., Fernanda e Marina comentam sobre o processo de mudança do saber-fazer quando iniciaram na educação bi/multilíngue. Como este é um contexto que lida com o profissional de língua adicional para além do ensino de línguas, esses professores precisam ressignificar a forma com que ensinam e como lidam com seus parceiros de trabalho, pois a organização curricular de uma escola bilíngue demanda um relacionamento profissional mais próximo em que professores compartilhem e construam planejamentos.

Esses conhecimentos remetem aos saberes experienciais em que o professor ao vivenciar as práticas de educação bi/multilíngue acabam reconfigurando o que conheciam como escola, aluno e professor, geralmente proveniente de um contexto regular de ensino.

A participante Letícia F. menciona a limitação do uso da língua de nascimento. Devido a resposta sucinta, podemos imaginar dois cenários distintos: a professora precisa se esforçar para usar apenas a língua adicional ou a professora tem dificuldade de manter os alunos engajados na comunicação oral através da língua adicional. Independente do sentido trazido pela participante, ambos são cenários dos desafios enfrentados pelos professores.

Dependendo da perspectiva de língua que se assume, principalmente aquelas associadas às monoglóssicas, há uma preocupação enorme em limitar o uso da língua de nascimento nas aulas em língua adicional, ou seja, uma compartimentalização das línguas.

Interessantemente, Luan aponta para a necessidade de encontrar meios para desenvolver o pensamento crítico e trabalhar narrativas que rompem com os grandes estereótipos e pensamentos coloniais.

Muitas escolas bilíngues ainda se prendem às concepções tradicionais de

cultura, propondo atividades sobre costumes, festividades, comidas típicas etc., procurando manter um discurso supostamente neutro (EL KADRI, SAVIOLLI, SANTOS, 2022).

No entanto, para Megale (2019), a educação bi/multilíngue tem a possibilidade de forjar sujeitos capazes de agir de uma forma diferente no mundo, pois a partir de uma perspectiva dinâmica esses sujeitos são incentivados a usar seu repertório semiótico e multimodal para acessar novos discursos e posicionamentos.

Para isso, discutimos na formação a importância de o professor atuar nas pequenas brechas, procurando incluir propostas decoloniais que rompam com os discursos hegemônicos do Norte Global dentro da infinidade de conteúdos curriculares, projetos e demais atividades organizadas pela instituição de ensino.

Heloísa relata a dificuldade em lidar com alunos novos que iniciam em escolas bilíngues em anos mais avançados e acabam vivenciando desafios para se adaptar a um novo modelo educacional, principalmente por não ter o nível de proficiência dos demais colegas que cursam escolas bilíngues desde a educação infantil, por exemplo.

Esse tema foi alvo de discussão em alguns encontros do curso por ser um aspecto recorrente no dia-a-dia dos professores e esperamos que pesquisas sejam realizadas nesta temática futuramente para auxiliar professores e escolas a enfrentar esses desafios.

#### 5.2.17 Conhecimentos Sobre Gerenciamento de Sala

Conhecer as estratégias para lidar com a disciplina dos alunos em sala de aula foi apontada por dois participantes.

*Técnicas e estratégias relacionadas a comportamento dos alunos, alfabetização. (Adriana).*

*Classroom management e fazer realmento o ensino do inglês na sala de aula em ensino bilíngue. (Flora).*

As questões ligadas ao gerenciamento de sala são pertinentes a qualquer contexto de ensino. Professores precisam dominar estratégias e abordagens para conseguir manter os alunos engajados em sala de aula, independente da língua de instrução.

Para Tardif (2012), esses conhecimentos práticos (e não da prática)

constituem os saberes experienciais e geralmente são construídos após o terceiro ano de profissão, fase que:

[...] se caracteriza por uma confiança maior do professor em si mesmo (e também dos outros agentes no professor) e pelo domínio dos diversos aspectos do trabalho, principalmente os pedagógicos (gestão da classe, planejamento do ensino, apropriação pessoal dos programas, etc.), o que se manifesta através de um melhor equilíbrio profissional e, segundo Wheer (1992), de um interesse maior pelos problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, o professor está menos centrado em si mesmo e na matéria e mais nos alunos. (TARDIF, 2012, p. 85).

Desta forma, acreditamos que o professor que inicia sua carreira em educação bi/multilíngue, sem dominar os conhecimentos básicos da área em virtude das lacunas da sua formação profissional (CASTANHARO, 2020), pode sentir ainda mais os impactos que, para Tardif (2012), professores normalmente experienciam no início de sua profissão, uma delas a gestão da sala de aula.

#### 5.2.18 Conhecimento Sobre Tecnologia

Somente um participante mencionou a carência de conhecimentos sobre tecnologia.

*Soft skills e tecnologia. (Thiago).*

Incorporar a tecnologia em sala de aula, principalmente após o período de aulas remotas devido à pandemia do Covid-19, também tem sido uma premissa aos professores. A geração atual, de nativos digitais, parece naturalmente dominar os aplicativos e as mais diversas ferramentas digitais. Escolas têm incentivado professores a usar cada vez mais tecnologias digitais a fim de manter a instituição atual e modernizada.

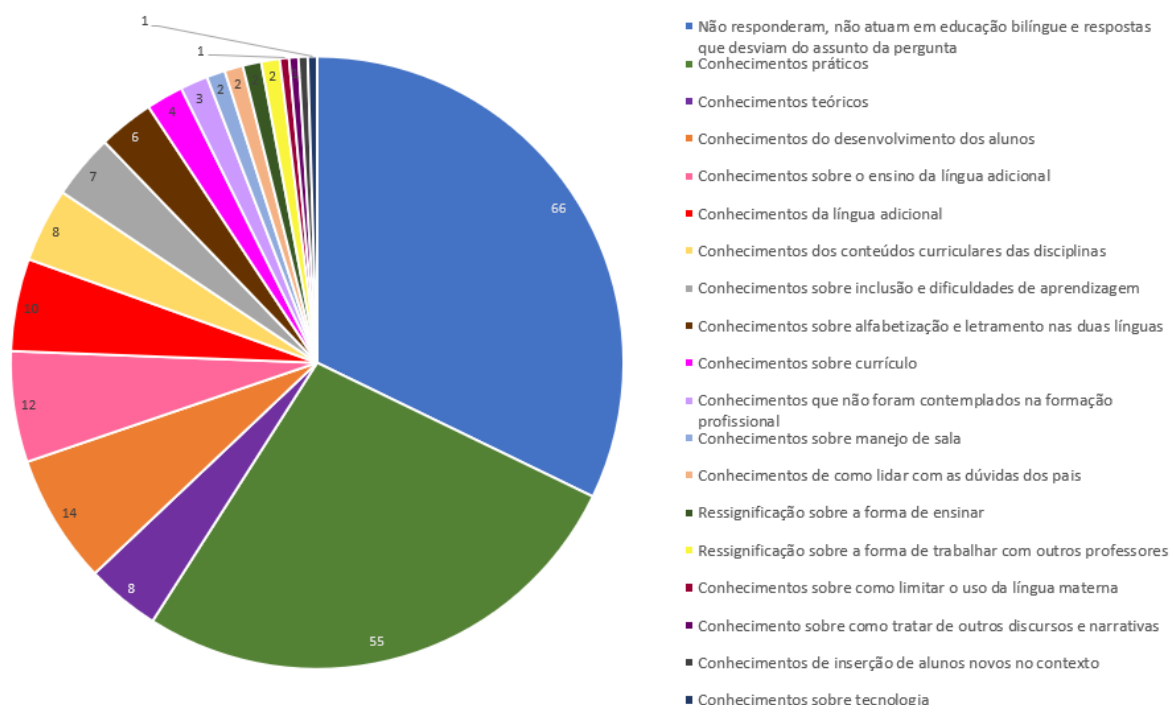
Destaca-se que discursos superficiais de que as tecnologias digitais são apenas ferramentas de ensino e aprendizagem ou requisito essencial para ressignificar a educação e modernizá-la devem ser evitados (PEIXOTO; ARAÚJO, 2012), por isso, nos questionamos o que se tem feito para preparar esses profissionais para lidar com essa nova realidade. O relato do professor Thiago, de que teve que se aprofundar nos estudos sobre tecnologias ao iniciar sua carreira em escolas bilíngues, é representativo dessa discussão.

A análise das respostas da pergunta “O que você diria que mais precisou ao atuar na educação bi/multilíngue e teve que estudar/investigar por conta própria ou com a ajuda da escola?” nos possibilitou identificar que grande parte dos participantes listam os conhecimentos práticos como aqueles que mais lhes fizeram falta no início de sua carreira em educação bi/multilíngue.

Logo em seguida, as categorias mais mencionadas foram ‘conhecimento do desenvolvimento dos alunos’ e ‘conhecimentos do desenvolvimento na língua adicional’.

O gráfico 7 ilustra quantitativamente a análise realizada. Ele pode ser dividido em três grandes partes: as respostas que foram descartadas - representadas pela cor azul e computam um terço do gráfico, os conhecimentos práticos - na cor verde e que representam um pouco menos que um terço - e as outras 18 categorias com quantidades menores de inserções cada, mas que juntas representam um pouco mais que um terço.

**Gráfico 7** – Lacunas de conhecimentos dos professores para atuar na educação bi/multilíngue - Questionário Prévio



**Fonte:** A autora (2022).

Os relatos dos participantes confirmam a existência de lacunas imensuráveis na construção dos saberes docentes para a educação bi/multilíngue, principalmente nos saberes da formação profissional. Consequentemente, essas falhas impactam as

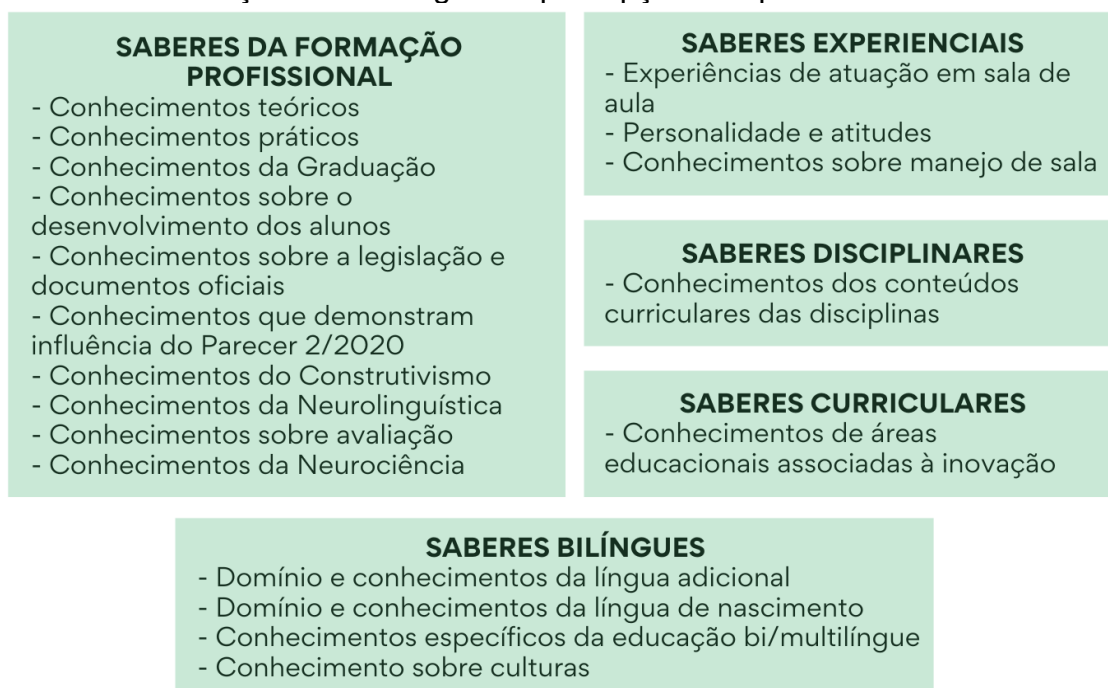


experiências profissionais desses sujeitos, e todas as questões emocionais, cognitivas e indenitárias relacionadas a elas. As defasagens na construção dos saberes docentes de professores da educação bi/multilíngue interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e na própria estrutura das escolas bilíngues.

### 5.3 RESUMO DA SEÇÃO

A presente seção procurou responder a primeira pergunta de pesquisa “Quais são os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue?”. Através dos relatos dos participantes do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” conseguimos identificar, na percepção dos professores, os conhecimentos que compõem os saberes docentes para atuar na área e aqueles que mais lhe fizeram falta no início de sua jornada em escolas bilíngues. Esses conhecimentos foram relacionados às categorias de saberes docentes propostas por Tardif (2012) e estão sintetizados na figura abaixo.

**Figura 22** – Síntese dos conhecimentos que compõem os saberes docentes para a educação bi/multilíngue na percepção dos professores



**Fonte:** A autora (2022).

Como podemos observar no quadro, adicionamos (com o intuito de enfatizar) um componente às categorias de Tardif (2012): os saberes bilíngues. Através da

análise das respostas dos participantes no questionário inicial, a literatura da área e os documentos oficiais, identificamos conhecimentos muito peculiares que optamos por destacá-los para melhor visualizarmos essas especificidades: domínio e conhecimento da língua adicional e de nascimento dos estudantes, a linguagem acadêmica/disciplinar das diversas áreas de conhecimento, a relação semiótica entre as línguas e outros recursos que compõem o repertório, as culturas, as didáticas envolvidas no ensino integrado de conteúdo e linguagem e os processos que englobam a aquisição da língua escrita em um ou mais idiomas. Entretanto, esses conhecimentos permeiam as categorias já cunhadas por Tardif (2012): saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais.

As lacunas dos conhecimentos que compõem esses saberes docentes, segundo a percepção dos participantes, também nos permitiu identificar os conhecimentos que ainda não são contemplados na formação desses professores. Esses resultados nos servem como pistas sobre os conhecimentos a serem inseridos em cursos de Letras e/ou Pedagogia que almejam formar seus professores para atuar na educação bi/multilíngue. Apresentamos a síntese das lacunas de conhecimentos para área na figura a seguir.

**Figura 23** – Síntese das lacunas de conhecimentos que compõem os saberes docentes para a educação bi/multilíngue na percepção dos participantes



Fonte: A autora (2022).

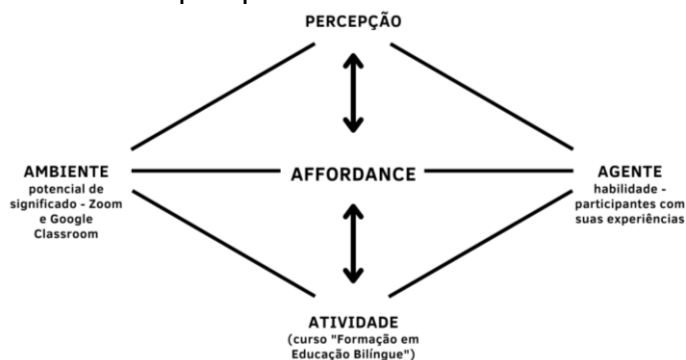
Com o intuito de contribuir com a formação de professores na área, procurando amenizar as lacunas evidenciadas nesta seção, apresentamos as *affordances* percebidas do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” na seção seguinte.

## 6 AS AFFORDANCES DO CURSO “FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE”

Esta seção apresenta a análise das *affordances* percebidas pelos participantes no curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” com o objetivo de responder à pergunta de pesquisa “Quais foram as *affordances* do curso para a formação dos professores?”. Para tanto, utilizamos as respostas de três perguntas do questionário realizado após a formação. As perguntas “O que você aprendeu neste curso?” e “O que este curso te possibilitou em termos de desenvolvimento profissional? nos possibilitam acessar as *affordances* percebidas; já a pergunta “Quais foram as limitações do curso (ou seja, algo que você acha que faltou, ou que poderia ser aprimorado)?” nos permitem identificar as limitações percebidas, visto que o referencial de *affordances*, segundo van Lier (2000), também engloba oportunidades e limitações, demandas e exigências, rejeições e atrações, habilidades e restrições.

Partimos da perspectiva de *affordances* como oportunidades de ação que são promovidas pelo ambiente e percebidas pelo agente imerso em uma atividade específica e que resulta na produção de significados (EL KADRI, 2018). Para Van Lier (2000), as *affordances* não estão no ambiente e nem no agente, mas surgem a partir da relação do agente e o ambiente. Conseqüentemente, as *affordances* percebidas pelo agente dependerão de suas vivências, engajamento e motivação com a atividade, expectativas, desejos, necessidades, ou seja, aspectos muito particulares para cada indivíduo. A releitura da figura de Van Lier (2004), abaixo, ilustra os aspectos que envolvem as *affordances* no contexto desta pesquisa.

**Figura 24** – *Affordance* nesta pesquisa



**Fonte:** Adaptado de Van Lier (2004, p. 96).

A partir da figura acima, podemos interpretar que os participantes (agente) engajados no curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” (atividade) e interagindo nos encontros síncronos na plataforma Zoom e atividades assíncronas no Google Classroom (ambiente) na relação com suas experiências e na mediação possibilitada pelo ambiente percebem as *affordances*, ou seja, o que o curso lhe propicia.

A análise das respostas dos participantes possibilitou a classificação das *affordances* percebidas em três grandes categorias: *affordances* percebidas acerca da aprendizagem, *affordances* percebidas acerca da interação e colaboração e *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional. Reforçamos que nos filiamos à uma perspectiva que diferencia os processos de aprendizagem e desenvolvimento (VYGOTSKY, 2005). Segundo Germanos (2018), a aprendizagem assume um caráter incremental, cumulativo em que se nota um crescimento quantitativo, já o desenvolvimento, segundo a autora, é marcado pelo crescimento qualitativo que compreende uma mudança descontínua e revolucionária, alterando o estado de consciência do professor sobre sua prática.

Após a análise das *affordances* percebidas, apresentamos as percepções dos participantes e as limitações da formação. A seguir, apresento as *affordances* percebidas organizadas pelas três grandes categorias encontradas.

## 6.1 AFFORDANCES PERCEBIDAS ACERCA DA APRENDIZAGEM

Consideramos a aprendizagem uma mudança quantitativa em que o professor adquire novos conhecimentos para incrementar sua prática de ensino. As *affordances* percebidas acerca da aprendizagem foram:

- Aprender (no sentido mais abrangente)
- Aprender o que é educação bi/multilíngue/bilinguismo/sujeito bilíngue
- Aprender como a educação bi/multilíngue acontece na prática
- Aprender sobre o professor bilíngue
- Aprender os aspectos teórico-práticos de forma integrada
- Aprender os aspectos teóricos
- Aprender sobre translinguagem, valorização da língua e cultura de nascimento dos alunos, decolonialidade e interculturalidade

- Aprender sobre os documentos oficiais
- Aprender sobre currículo bilíngue
- Aprender sobre biliteracia
- Aprender sobre as contribuições da neurociência, aquisição e aprendizagem de uma língua adicional e code-switching
- Aprender sobre a linguagem acadêmica/disciplinar
- Aprender metodologias, abordagens, técnicas e afins
- Aprender sobre planejamento
- Aprender sobre material didático

As *affordances* percebidas acerca da aprendizagem foram identificadas principalmente nas respostas dos participantes referentes à pergunta “O que você aprendeu neste curso”. Todavia, foi possível identificar *affordances* percebidas sobre aprendizagem na pergunta “O que o curso te possibilitou em termos de desenvolvimento profissional?”. Desta forma, apresento as respostas das duas perguntas, separadas por uma barra (/) e as *affordances* percebidas em negrito para evidenciar a temática em cada categoria.

### 6.1.1 Aprender (No Sentido Mais Abrangente)

Aprendi tanta coisa neste curso que fica difícil nomear, mas o mais importante é que fiquei encantada com a Educação Bilíngue e toda que ela envolve/Em todas as aulas aprendi coisas interessantíssimas. Teros que não conhecia, práticas completamente novas para mim, uma vez que ainda não trabalho com a Educação Bilíngue. Pessoas maravilhosas que vou levar comigo para toda uma vida.

Muita coisa! Impossível escrever em uma linha só. Desde decolonização, até PBL./Durante o curso, comecei a trabalhar em um programa bilíngue em uma das escolas mais conhecidas de Londrina e acredito que o curso teve uma grande contribuição para isso. Pude e ainda irei aplicar muitas coisas que aprendi ao longo desses meses.

Tudo foi novidade para mim./Trouxe muito conhecimento e me fez perceber o quanto preciso estudar.

O curso me proporcionou muitos aprendizados. Compreendi o que é uma escola bilíngue e como funciona, o que é ser um professor bilíngue com seus direitos e deveres, compreendi melhor BNCC e diretrizes. Aprendi metodologias diversificadas e aplicáveis em sala de aula, além do vasto conteúdo teórico que será de grande valia./Não tenho experiência em escolas de ensino bilíngue, mas o curso fez com que eu me sentisse preparada e capaz de ingressar em novos desafios.

Dentre as tantas coisas que esse curso me ensinou quero destacar:- as concepções sobre bilinguismo e plurilinguismo;- os diferentes tipos de

abordagens para educação bilíngue;- educação intercultural;- contextos educacionais;- papel do material didático. / Eu não trabalho com educação bilíngue, mas esse curso me possibilitou enxergar o ensino de Inglês para crianças de uma maneira diferente. Hoje me sinto mais segura em meu trabalho.

Infelizmente ou felizmente, ao entrar nesse curso, aprendi praticamente quase tudo o que eu não sabia sobre educação Bilíngue, acredito que ainda preciso ler mais e estudar mais. Sendo assim, aprendi sobre os conceitos de Translanguage, Project-based learning, Code-switching, entre outros e como a pensar melhor nas minhas aulas e como a oferecer o meu melhor para as crianças em termos de segunda língua./A acreditar mais em meus alunos e incentivá-los mais na L2. Pensar mais no meu planejamento e melhorar as atividades e minhas expectativas em relação ao que eu espero deles e de mim como professora.

Aprendi muita coisa. Muitas estratégias de ensino que podem ser empregadas nas aulas. Muita teoria sobre o ensino bilíngue. Muito aprendizado com as experiências compartilhadas pelos professores e colegas./O curso me possibilitou conhecer mais sobre uma área de atuação com a qual eu ainda não tinha tido contato. Agora, caso haja a oportunidade de trabalhar com ensino bilíngue, eu me sentiria apta a encarar o desafio.

Decolonialismo, Translanguaging, Bridge, LACI e aprofundei algumas coisas que já tinha conhecimento prévio/Rever minhas práticas, especialmente no que diz respeito ao uso da L1 em sala de aula.

Muita coisa. Aprendi, principalmente, que não posso parar de estudar, de querer aprender mais e de que tenho muito coisa pra descobrir sobre o bilinguismo. Aprendi que sempre tive uma ideia colonial sobre quase tudo. E que o conceito de descolonização está me ajudando a entender melhor até a mim mesma. Entender um pouco mais sobre como conseguimos aprender línguas só fez reforçar q a minha monografia da pós tem futuro./Estou me sentindo mais capacitada para falar sobre bilinguismo. Estou me sentindo mais segura.

Bastante coisa. Bastante teoria, boas práticas, como colocar em práticas diversas atividades que fomentam um aprendizado significativo. Aprendi também muito sobre quais são minhas reais perspectivas quanto meu futuro enquanto professor./Maior estofo acadêmico, certificação, e o interesse pela parte científico-acadêmica da profissão.

Muita coisa!!! Desde o conceito de decolonização, que eu nunca havia ouvido até a prática de projetos dentro do contexto bilíngue./Mesmo não fazendo parte do ensino bilíngue no momento aprendi muito tanto com os palestrantes como pela experiência dos colegas. Posso tranquilamente adaptar alguns conceitos e ideias á minha realidade de ensino tradicional, onde tenho dois períodos semanais de língua.

Aprendi ferramentas, conceitos, aplicações na prática. Repensei minhas abordagens pedagógicas, assimilei novas perspectivas, angariei recursos para melhorar minha docência. Foram muitos aprendizados de diferentes formas./Acredito que me fez uma profissional da educação mais capacitada.

O curso foi muito enriquecedor para mim, fica difícil registrar aqui tudo o que aprendi, mas algumas coisas foram realmente novas, como o conceito de translanguaging, biliteracy and multiliteracy, LACI, PBL, CBLT e CRLT./O curso me proporcionou uma atualização realmente eficiente no desenvolvimento das minhas práticas. A diretora da instituição onde trabalho pediu para que eu e minha colega compartilhe com ela o que aprendemos,

principalmente as diretrizes do PARECER.

Aprendi diversas habilidades e conhecimentos necessários para atuar na educação bilíngue de modo assertivo e produtivo./O curso me permitiu ter uma visão mais ampla e ao mesmo tempo mais profunda acerca da Educação bilíngue, assim, abriu-me novas perspectivas para atuar nessa área.

Eu acredito que ainda estou consolidando todo o conhecimento que foi apresentado até aqui. Mas, como não atuo em escolas bilíngues, confirmei a minha angústia sobre como a nossa formação Letras e Pedagogia não nos capacita para uma profissão tão complexa, que exige tantas habilidades e conhecimento não só linguístico, mas também de metodologias, abordagens, planejamento, aspectos culturais, currículo e tudo mais que envolve o contexto bilíngue./Foi muito importante conhecer mais sobre a educação bilíngue no Brasil, conhecer sobre translanguagem e project-based learning.

Eu não consigo expressar tudo que aprendi aqui, mas certamente muitos aspectos das minhas aulas melhoraram a partir de toda a experiência e conhecimento que foi partilhado aqui./Ampliar horizontes, abrir minha mente para novas possibilidades dentro da sala de aula e sem contar toda a base teórica que muitas vezes confirma algumas práticas que já fazemos por intuição, como por exemplo, eu não conhecia o termo translanguagem, mas já praticava de alguma maneira. Possibilitou também conhecer muitos profissionais incríveis, leituras enriquecedoras e um conhecimento imensurável.

Muitas coisas mas o que mais me fascinou foi o Currículo Integrado/Adquirir muitos conhecimentos práticos, principalmente os projetos.

Muitas informações para um futuro comprometido com o ensino bilíngue/Acrescentou conhecimento imenso e importantíssimo para o desenvolvimento de minhas aulas futuras.

O curso foi maravilhoso e aprendi muito. Fica até difícil listar mas entendi a essência do ensino bilíngue que é ensinar em inglês e não ensinar o inglês, o funcionamento do cérebro bilíngue, aprendi sobre a necessidade de as aulas serem multimodais, etc/Possibilitou muita clareza nos conceitos que envolvem o bilinguismo, nos processos de aquisição da linguagem, papel do professor bilíngue, tipos de metodologias de ensino bilíngue, etc. Além disso melhorou muito a minha prática de sala de aula porque tive muitas ideias a partir das falas e posts no grupo de WhatsApp.

Definições, leis, práticas, ou seja, uma base de conhecimentos sobre a temática bilíngue./Conhecimento, formação, descobertas.

Aprendi sobre a educação bilíngue, algo que eu não tinha muito conhecimento. Aprendi muito sobre abordagens de ensino de inglês, principalmente para crianças que eu não tinha quase nenhum conhecimento, e me ajudou muito na hora de elaborar aulas para meu trabalho e para o estágio. Aprendi sobre como funciona o cérebro que aprende dois idiomas, mitos e verdades sobre ensino de línguas, e foi uma das partes que mais gostei./Me possibilitou ter conhecimento aprofundado na área de ensino de línguas, ensino bilíngue, e metodologias. Isso me ajudou muito a passar credibilidade aos meus alunos, a ganhar confiança na hora de ensinar e justificar porque ensino de tal maneira.

Diversas técnicas e olhares diferentes em relação ao ensino bilíngue./Aprender coisas novas e poder colocar em prática no meu trabalho.

It's impossible to list. Every single class brought us an array of learning



possibilities. I have now a better understanding of what a Bilingual School should be like. I'm aware of many important concepts, approaches and strategies regarding language learning and teaching. And to top it up, I feel much more confident as I acknowledged that this course not only provided us with some knowledge, but also connected us with a community of collaborative teachers committed to support each other in a lifelong learning journey. I'm so grateful for the opportunity, thank you Vivian and Michele./It was a groundbreaking experience, which gave me the inspiration and courage to redirect my career. I now intend to focus on a project that will help unprivileged kids to become bilingual.

Tanta coisa! Para a minha prática pessoal o maior destaque vai para algumas falas e leituras ao longo do curso mostrando algumas ideias como: sobre como ensinar é um ato político, como educar crianças de elite é educar para a construção da empatia, do reconhecimento de seus privilégios e do conhecimento e respeito sobre o outro, sobre como podemos usar a língua para valorizar o que é nosso, sobre como os objetivos de cada conteúdo é cada aula devem ser tangíveis para os alunos, a comprovação de que os alunos em diferentes faixas-etárias usam recursos, às vezes inusitados, que demonstram a sua compreensão e cada pequena demonstração é uma conquista./Inovação e atualização do conhecimento.

Abordagens metodológicas, planejamentos, etc./Nossa, para mim foram novidades e muito conhecimento para fazer um trabalho melhor.

*As affordances* percebidas acima coadunam com um dos objetivos do curso, já que apresentar as principais temáticas que abrangem a educação bi/multilíngue para construir uma base de conhecimentos gerais da área era uma das principais motivações para a realização do curso, haja visto as muitas lacunas na formação profissional para professores da educação bi/multilíngue conforme discutimos na seção anterior. Alguns participantes apontam certa dificuldade em nomear os conteúdos aprendidos na formação (“Aprendi tanta coisa neste curso que fica difícil nomear”, “Impossível escrever em uma linha só”, “fica difícil registrar aqui tudo o que aprendi”, “Eu não consigo expressar tudo que aprendi aqui”, “Fica até difícil listar”, “It's impossible to list”) tamanha a diversidade de assuntos abordados nos encontros.

Como a formação teve a intenção de complementar a formação profissional desses professores em relação aos conteúdos teórico-práticos da área e que normalmente não são contemplados nos cursos de Letras e/ou Pedagogia (CASTANHARO, 2020; MEGALE, 2018), tivemos que selecionar uma gama considerável de temáticas que perpassassem os principais conteúdos que julgamos, apoiados principalmente nos estudos de Megale (2018) e nas boas práticas de professores, essenciais para uma tímida formação complementar, como a perspectiva de bilinguismo e sujeito bilíngue, tipos de educação bi/multilíngue, metodologias e abordagens para a integração de conteúdo e língua, currículo integrado, planejamento

que compreenda os aspectos do conteúdo e da linguagem ancorados pelos princípios da interculturalidade, a alfabetização em duas línguas, multiletramentos, entre outros.

### 6.1.2 Aprender O Que É Educação Bi/Multilíngue/Bilinguismo/Sujeito Bilíngue

A educação bi/multilíngue envolve muitos mitos e crenças e isso é perceptível com as percepções dos participantes que apontam terem aprendido, com o curso, o que é bilinguismo, ser um sujeito bilíngue e os diversos modelos de educação bi/multilíngue no Brasil e no exterior. Apresentamos as respostas representativas do assunto, muitas vezes marcadas pela descrição do participante acerca de sua visão “de hoje” sobre a educação bi/multilíngue/bilinguismo/sujeito bilíngue.

**Nossa, descobri o que é de fato educação bilingue!**/Possibilidade de conversar com maior propriedade sobre o tema, com segurança.

**Aprendi o que realmente é o bilinguismo, sem mitos.**/Abriu meus horizontes, percebi inúmeras possibilidades de ensinar a educação bilíngue.

**Aprendi inúmeras coisas, dentre elas o verdadeiro conceito do que vem a ser 'bilíngue'.**/Abriu minha mente pra várias perspectivas, mesmo que eu ainda não trabalhe no universo bilíngue.

**Aprendi detalhadamente o que é bilinguismo,** como o parecer, de certa forma, alinha o futuro das escolas bilíngues em nosso país. A redefinição de conceitos e práticas pedagógicas, CLIL, biletamento, modelos de programas bilíngues nos Estados Unidos x Brasil, entre tantas outras coisas./Adequar o ensino de inglês na instituição em que trabalho, ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de inglês. Sugerir essa capacitação para outros colaboradores de Educação Infantil.

It's impossible to list. Every single class brought us an array of learning possibilities. **I have now a better understanding of what a Bilingual School should be like.** I'm aware of many important concepts, approaches and strategies regarding language learning and teaching. And to top it up, I feel much more confident as I acknowledged that this course not only provided us with some knowledge, but also connected us with a community of collaborative teachers committed to support each other in a lifelong learning journey. I'm so grateful for the opportunity, thank you Vivian and Michele./It was a groundbreaking experience, which gave me the inspiration and courage to redirect my career. I now intend to focus on a project that will help unprivileged kids to become bilingual.

Eu nunca tive experiência no contexto bilíngue, então, **o que eu aprendi, de maneira geral, foi o que é o contexto bilíngue.**/O que foi mais significativo para mim foi rever os preconceitos que tinha, achava que o contexto bilíngue era extremamente elitista e que só se preocupava em ensinar o idioma.

O curso me proporcionou muitos aprendizados. **Compreendi o que é uma escola bilíngue e** como funciona, o que é ser um professor bilíngue com seus direitos e deveres, compreendi melhor BNCC e diretrizes. Aprendi metodologias diversificadas e aplicáveis em sala de aula, além do vasto conteúdo teórico que será de grande valia./Não tenho experiência em escolas

de ensino bilíngue, mas o curso fez com que eu me sentisse preparada e capaz de ingressar em novos desafios.

**Eu aprendi melhor sobre o que é o ensino bilíngue**, o papel do professor bilíngue, conheci varias abordagem interessante para implementar em sala de aula, como desenvolver lesson plans eficazes para esse contexto para desenvolver os multiletramentos e as diferentes habilidades, a importância do uso do material didático que aborde os diferentes níveis de linguagem e que proporcionam diversas experiências e praticas./Me possibilitou conhecer diversos autores que estudam esse contexto mais a fundo e as diferentes abordagem que podem ser usadas no dia a dia em sala de aula.

**Aprendi o que caracteriza de fato uma escola bilíngue e isso foi muito importante para mim.** Aprendi sobre metodologias ativas que já estou utilizando em sala e compreendi melhor como as crianças aprendem uma segunda língua./Onde trabalho eles oferecem apenas aulas de inglês e chamam de bilíngue. O curso me deu informação e capacitação para conversar com a diretora da escola e pedir por mudanças que eu já havia pedido antes, mas não me levaram à sério. Eu apresentei dados e leituras que a fez abrir os olhos e buscar esta mudança. Não será fácil, mas vai valer à pena!

Diversas abordagens pedagógicas, diversas técnicas de sala de aula, como avaliar, além de fundamentação teórica/Embasamento para conversar com Pais , **Maior compreensão do Bilinguismo**, Como preparar as reuniões pedagógicas com a equipe de professores e negociações com a Direção sobre material didático.

**Aprendi que a educação bilíngue não significa apenas ensinar inglês, e sim ensinar uma outra língua estrangeira. Além disso, o ensino é baseado no conteúdo e nem tanto na língua em si.** - Aprendi que Translanguaging é uma prática positiva se o professor usá-la corretamente com seus alunos. - Alguns termos, como: bilingualism, translanguaging, language socialization, interculturalism, etc/ O curso me fez repensar algumas práticas de sala de aula e fazer com que eu pudesse adaptá-las da melhor forma para os meus alunos. Além disso, pude ver que eu desconhecia muitos termos da área. Pude também conhecer mais sobre metodologias ativas (era um tópico que tinha muita dúvida antes de começar o curso) e pude aprender bastante para ser aplicado em minhas futuras aulas.

**O que é Educação Bilíngue, bilinguismo**, técnicas para trabalhar no contexto bilíngue, como montar um currículo bilíngue, o que é ser um professor bilíngue - quais seus saberes e deveres./Ampliou o meu conhecimento sobre o processo de aprendizagem do individuo da criança ao adulto, porque fui buscar mais informações. O meu conhecimento estava 'desatualizado'. Então, a formação foi essencial para que eu voltasse ao jogo e foi a melhor coisa que aconteceu!

**A importância do ensino bilíngue**, como trabalhar neste contexto e seus possíveis problemas/Desenvolver melhores estratégias para trabalhar as aulas no contexto bilíngue.

**Aprendi a olhar a educação bilíngue não apenas como ensino de matérias em Inglês.** As primeiras aulas foram as mais esclarecedoras com a documentação sobre Educação Bilíngue contemplando as variedades de linguas e linguagens que nos rodeiam. De qualquer forma, muito se vê, ainda, com a educação em Inglês na abordagem bilingue, isso por conta de muitos fatores./Estudos, discussões e análises variadas, contatos com outras realidades e pontos de vista sempre aprimoram nosso olhar sobre nossa atuação, em especial, aqui, profissionalmente falando. Acredito estar mais

aberta Às diferenças e atenta à realidade circundante, além de abrir o olhar para desempenho diferenciado agora. Além disso, e importante, também, pois sabemos que nossa realidade caminha para aí, a busca pela certificação é recompensadora.

**Eu aprendi que o ensino bilíngue é muito maior do que eu imaginava pelos vários viés que tivemos através dos diferentes instrutores e temas, aprendi que o ensino bilíngue vai além dos livros e conteúdos aplicados, ele permeia a linguagem como um todo e também une as pessoas como uma comunidade além das que nascemos./**Este curso possibilitou que eu seja uma profissional atualizada no ensino bilíngue no local que eu trabalho bem como uma profissional mais capacitada para as novas demandas que crescem a cada dia no mercado de trabalho referente ao ensino bilíngue no Brasil.

**Que a educação bilíngue vai além do aprendizado de um novo idioma,** o sentido de decolonialidade abriu minha mente, que um outro idioma quando ensinado pode não só mudar a vida de quem quer viajar ou aprender apenas para trabalhar, mas podemos dar esperança a pessoas que nem um sonho tem. As palestras me motivaram a ser uma professora melhor a cada dia./Muito, mesmo que eu trabalhe apenas com a educação infantil, muitas coisas eu apliquei em sala de aula. E outras eu comecei a observar com um olhar diferente, as vezes temos dúvidas se eles estão aprendendo e quando vi meus alunos brincando com os dois idiomas percebi que estava no caminho certo.

O curso foi maravilhoso e aprendi muito. Fica até difícil listar mas **entendi a essência do ensino bilíngue que é ensinar em inglês e não ensinar o inglês,** o funcionamento do cérebro bilíngue, aprendi sobre a necessidade de as aulas serem multimodais, etc/Possibilitou muita clareza nos conceitos que envolvem o bilinguismo, nos processos de aquisição da linguagem, papel do professor bilíngue, tipos de metodologias de ensino bilíngue, etc. Além disso melhorou muito a minha prática de sala de aula porque tive muitas ideias a partir das falas e posts no grupo de whats app.

**Uma nova forma de ensino, que não faz parte do meu contexto de trabalho./**Me abriu os olhos para enxergar que existem outras formas de ensinar, e com isso buscar outras fontes de conhecimento para me aprofundar mais nesse contexto.

Aprendi detalhadamente o que é bilinguismo, como o parecer, de certa forma, alinha o futuro das escolas bilíngues em nosso país. A redefinição de conceitos e práticas pedagógicas, CLIL, bilinguismo, **modelos de programas bilíngues nos Estados Unidos x Brasil,** entre tantas outras coisas./Adequar o ensino de inglês na instituição em que trabalho, ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de inglês. Sugerir essa capacitação para outros colaboradores de Educação Infantil.

**As diversas possibilidades e diferenças de ensino bilíngue,** as especializações que estamos vendo surgir nesse assunto; os desafios que professores experientes e ativos passam./Ampliar meu conhecimento no assunto e escolher / decidir meus próximos passos com relação à formações extras.

Tive a oportunidade de compreender melhor a metodologia CLIL, com a qual já trabalho, além de conhecer a educação decolonial e o bi/multilinguismo. Fiquei muito contente em **descobrir que temos no Brasil escolas bilíngues públicas./**Aprimorar minha didática, além de melhorar meu currículo, pois já atuo na área.

**Pude conhecer mais sobre a realidade do Ensino Bilingue no Brasil, seus desafios** e também os inumeros requisitos para ingressar neste contexto./Ainda não atuo no contexto, mas já vejo algumas portas abertas em minha cidade, por causa da realização do curso.

Eu acredito que ainda estou consolidando todo o conhecimento que foi apresentado até aqui. Mas, como não atuo em escolas bilíngues, confirmei a minha angústia sobre como a nossa formação Letras e Pedagogia não nos capacita para uma profissão tão complexa, que exige tantas habilidades e conhecimento não só linguístico, mas também de metodologias, abordagens, planejamento, aspectos culturais, currículo e tudo mais que envolve o contexto bilíngue./**Foi muito importante conhecer mais sobre a educação bilíngue no brasil**, conhecer sobre translanguaje e project-based learning.

**Novas perspectivas e novos desafios para a Educação Bilíngue**, além das novas Diretrizes/Em termo de desenvolvimento profissional, pouca coisa; a escola em que atuo é bem planejada e orientada.

*As affordances percebidas* pelos participantes foram marcadas por alguns outros verbos além de aprender: conhecer, entender, descobrir e compreender. É essencial que o professor bilíngue conheça os princípios de uma educação bi/multilíngue para que possa atuar de acordo com o que se pressupõe este contexto educacional que é popularmente confundido com uma carga horária maior de ensino de língua adicional ou com seu oposto, escolas cujas disciplinas são ministradas somente na língua adicional.

Nesta turma apresentamos as concepções de bilinguismo, sujeito bilíngue e educação bi/multilíngue no decorrer dos encontros síncronos, procurando trazer um olhar crítico e evidenciando os grandes desafios na área, além de dedicarmos uma aula para a discussão das novas Diretrizes<sup>60</sup>, que, mesmo com nossas ressalvas e críticas, se homologado, será o documento normativo que classifica as escolas em bilíngues, com carga horária estendida, internacionais e brasileiras com currículo internacional. Procuramos ainda discutir modelos de educação bi/multilíngue no Brasil e no exterior, visto que, para Mackey (2000), Baker (2006) e Megale (2005), o contexto étnico, social, econômico, político e cultural tem grande influência sobre o tipo de educação ofertada.

O curso também abordou as iniciativas públicas para que os participantes desmistificassem a popular associação de escolas bilíngues às escolas privadas. Isso foi percebido por alguns participantes como *affordance* pois mencionam terem conhecido experiências de educação bi/multilíngue pública em nosso país (“Fiquei

---

<sup>60</sup> Encontro ministrado pelas professoras Michele El Kadri e Vivian Saviolli, orientadora e pesquisadora deste trabalho.

muito contente em descobrir que temos no Brasil escolas bilíngues públicas.”

Os conhecimentos descritos acima e abordados no curso, pela nossa perspectiva, deveriam estar presentes na formação profissional dos professores da educação bi/multilíngue, compreendendo os saberes da formação profissional (TARDIF, 2012). No entanto, a construção desses saberes ainda apresenta grandes lacunas, visto que, como aponta Castanharo (2020) e El Kadri, Saviolli e Moura (2022) os cursos de graduação não contemplam os conhecimentos específicos da área, previamente elencados por Megale (2018). Assim, os relatos acima confirmam que formações complementares (que acreditamos ser apenas uma alternativa emergencial em contraste com um curso de graduação para a educação bi/multilíngue) já são um primeiro passo para preencher algumas destas lacunas dos saberes da formação profissional dos professores bilíngues, como evidenciado na seção anterior que investigou a percepção dos professores acerca dos conhecimentos que compõem os saberes docentes bilíngues e dos conhecimentos que precisaram estudar por conta própria ou com o auxílio da escola, em virtude de não terem sido abordados na formação inicial em Letras, Pedagogia e outras licenciaturas.

Apesar dos participantes indicarem que o curso possibilitou aprender concepções, modelos e desafios deste contexto de ensino, como podemos observar nos excertos acima, percebemos que este conteúdo com uma carga teórica mais robusta poderia ser melhor organizado para que os participantes conseguissem, de forma mais didática, compreender como esses conceitos complexos se materializam na prática, afinal as concepções teóricas não são dissociadas da prática docente, segundo Tardif (2012).

Desta forma, nas edições seguintes, elaboramos um encontro exclusivo para perpassar as perspectivas de bilinguismo, sujeito bilíngue e educação bi/multilíngue através do tempo, mostrando a contribuição de diversos pesquisadores para a área até às concepções propostas por Ofélia Garcia, na qual nos filiamos, fazendo as conexões com as práticas de sala de aula. Este tópico será aprofundado mais adiante na discussão acerca das limitações da formação.

### 6.1.3 Aprender Como A Educação Bi/Multilíngue Acontece Na Prática

Conhecer os princípios da educação bi/multilíngue nem sempre são suficientes para compreender como ela acontece na escola, em sala de aula. As respostas abaixo indicam que alguns participantes perceberam que o curso propiciou aprender sobre o funcionamento prático da educação bi/multilíngue.

Eu amei o curso, pois muito se fala em Educação Bilíngue, mas como não existem normas que regulamentam o bilinguismo havia uma dúvida sobre o que funciona ou não nas aulas neste formato. Então os exemplos dados de práticas durante o curso foi maravilhoso./Acredito que justamente os exemplos de como o bilinguismo acontece em outras escolas **ajudou muito para entender mais sobre a prática pedagógica em escolas bilíngues.**

**Considero esse curso um ponto de partida incrível para o professor que quer entender como esse universo bilíngue funciona** e também que quer trabalhar na área. Os conceitos aqui ensinados são de fundamental importância para uma formação mais ampla./O curso me tornou uma professora mais consciente e reflexiva.

Apreendi que ser um bom professor bilíngue é uma tarefa árdua que exige múltiplos conhecimentos./**Foi bom poder aprender como outros professores desenvolvem o seu trabalho, como eles lidam com a educação bilíngue e como é a realidade das escolas que trabalham com bilinguismo.**

Apreendi a usar, diversificar e explorar as mais diversas abordagens de uso/prática da L2. Além da parte teórica foi fantástico **conhecer diferentes realidades tanto dentro do Brasil quanto fora dele.**/A certificação da educação bilíngue em somatória com meu jovem FCE me proporciona portas abertas na atuação em várias escolas, bem como acessar pessoas solícitas e cheias de conhecimento fresco e acessível.

Apreendi não apenas a teoria sobre a educação bilíngue, mas também a prática. Apreendi que independentemente do contexto, é possível promover um ensino bilíngue de qualidade./**O que mais de acrescentou foram os exemplos práticos de aulas e projetos de diferentes escolas tanto no Brasil quanto nos EUA.** Os encontros me ajudaram a pensar um pouco "fora da caixa", acredito que eu estava em uma zona de conforto muito grande e os temas abordados nas aulas causaram um certo desconforto que de certa forma me impulsionaram em direção à mudança na minha prática.

O curso me proporcionou muitos aprendizados. **Compreendi** o que é uma escola bilíngue e **como funciona**, o que é ser um professor bilíngue com seus direitos e deveres, compreendi melhor BNCC e diretrizes. Apreendi metodologias diversificadas e aplicáveis em sala de aula, além do vasto conteúdo teórico que será de grande valia./Não tenho experiência em escolas de ensino bilíngue, mas o curso fez com que eu me sentisse preparada e capaz de ingressar em novos desafios.

Dentre as tantas coisas que esse curso me ensinou quero destacar:- as concepções sobre bilinguismo e plurilinguismo;- os diferentes tipos de abordagens para educação bilíngue;- educação intercultural;- **contextos educacionais**;- papel do material didático. / Eu não trabalho com educação bilíngue, mas esse curso me possibilitou enxergar o ensino de Inglês para

crianças de uma maneira diferente. Hoje me sinto mais segura em meu trabalho.

Bastante coisa. Bastante teoria, **boas práticas, como colocar em práticas diversas atividades que fomentam um aprendizado significativo**. Aprendi também muito sobre quais são minhas reais perspectivas quanto meu futuro enquanto professor. / Maior estofo acadêmico, certificação, e o interesse pela parte científico-acadêmica da profissão.

A importância do ensino bilíngue, **como trabalhar neste contexto e seus possíveis problemas**/ Desenvolver melhores estratégias para trabalhar as aulas no contexto bilíngue.

Definições, leis, **práticas**, ou seja, uma base de conhecimentos sobre a temática bilíngue. / Conhecimento, formação, descobertas.

**O curso me auxiliou em como fazer o currículo e ministrar aulas em escolas bilíngues**. / Além do certificado, o conhecimento.

**Novas práticas** e o histórico da área que trabalhou/ **Aprendi muito sobre como abordar a aprendizagem bilíngue e os novos panoramas do mesmo**.

O aspecto do curso que mais me interessou e que eu mais busquei informações sobre extras foi sobre a decolonialidade. / **O curso me possibilitou compreender melhor o ambiente de ensino bilíngue**.

A *affordance* percebida sobre aprender sobre a vivência prática de/em escolas bilíngues fica bastante evidente através de algumas expressões usadas pelos participantes: “entender mais sobre a prática pedagógica”, “entender como esse universo bilíngue funciona”, “como é a realidade das escolas que trabalham com bilinguismo”, “exemplos práticos”, “como colocar em práticas”, “como trabalhar neste contexto”, “como fazer o currículo e ministrar aulas”, “como abordar a aprendizagem bilíngue”, “compreender melhor o ambiente de ensino bilíngue”.

Por ser um contexto de ensino que a maioria dos adultos, pais e professores, não vivenciaram na sua própria vida escolar, parte dos saberes experienciais (TARDIF, 2012) pode ser difícil materializar/imaginar como a educação bi/multilíngue acontece efetivamente em sala de aula. Para que os participantes, principalmente aqueles que ainda não trabalhavam em escolas bilíngues, pudessem visualizar situações e contextos reais de sala de aula, organizamos dois encontros de apresentação de boas práticas na área com professores/coordenadores/diretores de



escolas bilíngues públicas e privadas<sup>61</sup>. Além disso, destinamos um encontro, intitulado “A sala de aula bilíngue”<sup>62</sup> que contou com a apresentação de vídeos reais de sala de aula para que os participantes pudessem identificar algumas boas práticas na área, com base em um *check list* oferecido pelo professor palestrante.

Durante o curso, contamos com muitos relatos de vivências de professores atuantes que conseguiam conectar e corroborar os assuntos discutidos nos encontros relacionando-os às suas práticas, confirmando a perspectiva de Tardif (2012) que os saberes experienciais proporcionam, através de sua bagagem prática e capacidade de reflexão crítica, a validação dos conhecimentos dos saberes da formação profissional para as necessidades reais do trabalho em sala de aula.

#### 6.1.4 Aprender Sobre o Professor Bilíngue

Ser professor bilíngue envolve algumas especificidades e nos excertos a seguir, os participantes percebem *affordances* mais voltadas para o papel do professor, seus saberes, sua formação e os desafios que enfrentam.

O curso me proporcionou muitos aprendizados. Compreendi o que é uma escola bilíngue e como funciona, **o que é ser um professor bilíngue com seus direitos e deveres**, compreendi melhor BNCC e diretrizes. Aprendi metodologias diversificadas e aplicáveis em sala de aula, além do vasto conteúdo teórico que será de grande valia./Não tenho experiência em escolas de ensino bilíngue, mas o curso fez com que eu me sentisse preparada e capaz de ingressar em novos desafios.

**Aprendi que ser professor bilíngue vai muito além do que só ensinar uma segunda língua.**/Acho que como não sou formada ainda, sei que esse curso vai me ajudar muito no futuro, pois ter ele no meu currículo irá agregar obviamente, mas tudo que eu aprendi também vai ser útil.

Eu aprendi melhor sobre o que é o ensino bilíngue, **o papel do professor bilíngue**, conheci varias abordagem interessante para implementar em sala de aula, como desenvolver lesson plans eficazes para esse contexto para desenvolver os multiletramentos e as diferentes habilidades, a importância do uso do material didático que aborde os diferentes níveis de linguagem e que proporcionam diversas experiências e praticas./Me possibilitou conhecer diversos autores que estudam esse contexto mais a fundo e as diferentes abordagem que podem ser usadas no dia a dia em sala de aula.

---

<sup>61</sup> Participação de: Gláucia Martins, professora de uma escola bilíngue pública no Rio de Janeiro; Aline Paz Almeida, diretora em uma escola pública bilíngue em João Pessoa, na Paraíba; Ingrid Barbosa da Costa, elaboradora, coordenadora da implementação e gestora geral, e Leonardo de Castro, professor, de uma escola bilíngue pública em São Luís no Maranhão; Vivian Savioli, coordenadora pedagógica de uma escola bilíngue da rede privada em Londrina; Adrienne Hurley e Flávia Pulliam, autoras do material didático “Johnny’s World”; Marilsa Barbosa Alves, coordenadora e professora de língua inglesa de uma escola de Curitiba; Maria Valésia Silva da Silva, professora da Universidade de Caxias do Sul.

<sup>62</sup> Encontro ministrado pela professora Karen Fraser Colby de Mattos, diretora, coordenadora pedagógica e consultora de escolas bilíngues e internacionais.

**Aprendi que o professor deve estar sempre em constante evolução.**

Aprendi técnicas e dividi experiências que levarei para a sala de aula e para a minha vida. Foi muito importante e gratificante cada momento e cada aula./Me possibilitou entender melhor o mundo do bilinguismo, e a tomar melhores decisões no planejamento de aulas e aplicações de atividades.

O que é Educação Bilingue, bilinguismo, técnicas para trabalhar no contexto bilingue, como montar um currículo bilingue, **o que é ser um professor bilingue - quais seus saberes e deveres.**/Ampliou o meu conhecimento sobre o processo de aprendizagem do individuo da criança ao adulto, porque fui buscar mais informações. O meu conhecimento estava 'desatualizado'. Então, a formação foi essencial para que eu voltasse ao jogo e foi a melhor coisa que aconteceu!

**Aprendi nesse curso o que é necessário para ser um professor bilingue.**

Muitas quebras de paradigmas acontecerem no decorrer desse curso./O curso me aprimorou profissionalmente, me deu base para argumentar, explicar e ser melhor em sala de aula. Ampliou meus conhecimentos de forma surpreendente.

Eu acredito que ainda estou consolidando todo o conhecimento que foi apresentado até aqui. **Mas, como não atuo em escolas bilíngues, confirmei a minha angústia sobre como a nossa formação Letras e Pedagogia não nos capacita para uma profissão tão complexa, que exige tantas habilidades e conhecimento não só linguístico, mas também de metodologias, abordagens, planejamento, aspectos culturais, currículo e tudo mais que envolve o contexto bilingue.**/Foi muito importante conhecer mais sobre a educação bilingue no brasil, conhecer sobre translanguagem e project-based learning.

**Aprendi muito sobre os desafios e a dimensão profunda que um profissional de Ensino Bilingue precisa ter para poder desenvolver um trabalho eficiente em sala de aula.**/ Networking! Hoje estou trabalhando com um dos colegas de sala de aula. Também descobri que quero poder dar aula em escola bilingue na área de Teatro e Comunicação.

Foi uma excelente oportunidade de visitar conceitos, aprender novas práticas, trocar experiências e conhecer pessoas e projetos inspiradores./Venho fazendo doutorado nessa temática, e **o curso me possibilitou tanto aprender um pouco mais sobre os desafios que os professores enfrentam/enfrentarão.** O curso também me ajudou a desenvolver um pouco mais de atenção sobre como trabalhar algumas questões ligadas ao ensino de língua, sem perder de vista o foco no conteúdo, tão fundamental às abordagens de educação bilingue.

**Aprendi que ser um bom professor bilingue é uma tarefa árdua que exige múltiplos conhecimentos.**/Foi bom poder aprender como outros professores desenvolvem o seu trabalho, como eles lidam com a educação bilingue e como é a realidade das escolas que trabalham com bilinguismo.

Aprendi estratégias para ensinar conteúdos e idioma de maneira eficaz, atraente e divertida para os alunos. Aprendi diversas terminologias sobre a área de educação bilingue, ideias criativas com os colegas, **dificuldades que os outros enfrentam**, atividades que podem ser úteis, uma nova perspectiva sobre educação bilingue e também vocabulário relacionado à área./Até o momento não tive mudanças profissionais relacionadas ao curso porque neste ano estou atuando como professora temporária do Estado, mas acredito que me abrirá portas para encontrar uma boa escola no próximo ano.

Na seção anterior mapeamos os saberes docentes para a educação bi/multilíngue, segundo a perspectiva dos participantes no início da formação. No decorrer do curso, discutimos os saberes que englobam à docência bilíngue (MEGALE, 2018), as problemáticas da formação (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022), inicial e continuada, e os impactos do Parecer 2/2020 (BRASIL, 2020) para os professores da área. As rodas de boas práticas, os exemplos de muitos professores palestrantes e as trocas entre os participantes também possibilitaram a identificação de dificuldades e desafios que professores enfrentam no seu dia a dia.

As *affordances* percebidas acerca da aprendizagem sobre o professor bilíngue nos mostram o quanto os encontros e atividades que de alguma forma abordaram a temática<sup>63</sup> são relevantes para que os participantes tenham uma percepção mais realística e global dos aspectos que envolvem a profissão, principalmente acerca dos conhecimentos que compõem seus saberes (MEGALE, 2018), bem como as exigências de certificações necessárias para sua atuação na área (BRASIL, 2020).

Para Tardif (2012), um professor, enquanto prático-reflexivo, precisa constantemente analisar sua própria prática criticamente a fim de melhorá-la. Para que o professor bilíngue seja esse prático-reflexivo, ele precisa conhecer sua área de atuação e principalmente ser consciente acerca dos conhecimentos que precisam ser mobilizados para uma ação docente que compactue com os princípios de uma educação bi/multilíngue heteroglósica.

#### 6.1.5 Aprender Os Aspectos Teórico-Práticos (Práxis) Integrados

Alguns professores percebem *affordances* sobre os aspectos teórico-práticos (práxis), ou seja, acreditam que o curso possibilitou a aprendizagens relacionadas a práxis, que, por concepção, significa que teoria e prática se retroalimentam e que não existe separação entre ambas, como podemos verificar abaixo.

Aprofundei os conhecimentos sobre bilinguismo trabalhados em sala de aula, a importância da língua nativa para os alunos e a não banalizar a segunda língua **e também muitas técnicas de como aplicar tudo que foi aprendido!**A troca de experiências entre os professores e alunos foi de grande riqueza para adquirir novas ideias e também atividades para aplicar em sala de aula, principalmente no âmbito da alfabetização.

---

<sup>63</sup> Um dos encontros síncronos que trabalhou mais intensamente essas questões foi “Saberes necessários para a docência em escolas bilíngues no Brasil” lecionado pela professora Antonieta Megale, UNIFESP e Instituto Singularidades.

Aprendi a exercitar meu olhar como professora de língua alvo ao universo do ensino bilíngue, que envolve de maneira homogênea o indivíduo, as línguas que ele manipula e o meio no qual ele vive. **Aprendi diversas práticas embasadas nas teorias mais recentes.** Aprendi sobre as lutas do ensino bilíngue no Brasil e seus lutadores. Aprendi sobre empatia, acolhimento e auxílio aos professores iniciantes e também sobre como temos pessoas competentes dispostas a fazer o melhor trabalho possível quer em âmbito público ou privado. Fui confrontada com muitas das minhas crenças e, muitas vezes, como novata que sou, fui confrontada a refletir sobre o que eu acreditava e então comparar com o que estava sendo mostrado. Que jornada! Fiz muitas anotações que me acompanharão por muito tempo, também imprimi muitos estudos e material que me auxiliarão continuamente, uma vez que serão lidos e relidos à medida que desbravo o dia-a-dia com os alunos./Sinto-me mais preparada para começar, para dar o primeiro passo. A lacuna que eu sentia existir ao final da minha graduação foi preenchida com uma avalanche de informação preciosa e útil que será esmiuçada com o tempo. Ainda busco meu primeiro emprego como professora de inglês em escola bilíngue, mas já acredito que tenho melhores condições de colaborar com os professores de todas as demais áreas em uma relação equilibrada que beneficie os alunos.

**Aprendi não apenas a teoria sobre a educação bilíngue, mas também a prática.** Aprendi que independentemente do contexto, é possível promover um ensino bilíngue de qualidade./O que mais de acrescentou foram os exemplos práticos de aulas e projetos de diferentes escolas tanto no Brasil quanto nos EUA. Os encontros me ajudaram a pensar um pouco "fora da caixa", acredito que eu estava em uma zona de conforto muito grande e os temas abordados nas aulas causaram um certo desconforto que de certa forma me impulsionaram em direção à mudança na minha prática.

**O curso trouxe conteúdos direcionados à formação de modo teórico-prático.** Vimos desde as fases de desenvolvimento infantil, concepções de bilinguismo, boas práticas no ensino bilíngue, metodologias para o ensino bilíngue, até a BNCC e o uso de tecnologias./Estar conectada com a vanguarda, com o que há de melhor dentro de um ensino bilíngue. Relembrar as metodologias ativas.

Inúmeras formas de melhorar minha atuação na educação bilíngue, novos conceitos, técnicas de planejamento e **aplicação de teorias./Melhor aplicação das teorias para a prática.**

**Conceitos e práticas relevantes para o ensino bilíngue contemporâneo e adequado às necessidades do século XXI. Para mim que desconhecia praticamente tudo sobre, foi um aprendizado do início ao fim./**Acho que após esse curso, me sinto muito mais preparado para atuar no contexto de ensino em escola bilíngue, seja em termos práticos ou teóricos. Certamente sem esse curso, eu teria mais insegurança em tentar uma candidatura como professor bilíngue em escolas regulares.

Muito bom, **o curso atendeu as minhas expectativas além de realmente mostrar teoria e prática de uma ensino bilíngue, algo que até então eu só conhecia por nome devido as ofertas e demandas das escolas./Em relação a práxis acrescentou em muito**, já coloquei em práticas alguns coisas que aprendi no curso, por exemplo os 6C, sempre volto na tabelinha antes de pensar em alguma atividade extra do material proposto.

It's impossible to list. Every single class brought us an array of learning possibilities. I have now a better understanding of what a Bilingual School should be like. **I'm aware of many important concepts, approaches and strategies regarding language learning and teaching.** And to top it up, I

feel much more confident as I acknowledged that this course not only provided us with some knowledge, but also connected us with a community of collaborative teachers committed to support each other in a lifelong learning journey. I'm so grateful for the opportunity, thank you Vivian and Michele./It was a groundbreaking experience, which gave me the inspiration and courage to redirect my career. I now intend to focus on a project that will help unprivileged kids to become bilingual.

Conhecer as teorias e práticas da educação bi/multilíngue foi tema bastante abordado no mapeamento sobre os saberes docentes na perspectiva dos participantes, apesar da maioria ainda se apoiar exclusivamente nos aspectos práticos. Entretanto, alguns participantes, cujos relatos são apresentados acima, conseguem perceber *affordances* acerca da aprendizagem intrínseca entre teoria e prática, ou seja, da não dissociação entre os aspectos teóricos e práticos para a formação docente, como acredita Tardif (2012).

Por acreditarmos em uma prática teoricamente informada, durante os encontros que abordaram os aspectos práticos da educação bi/multilíngue, procuramos associar essas práticas aos conceitos teóricos discutidos anteriormente, mostrando como a teoria se materializa na ação pedagógica, ou seja, no planejamento, nas atividades de sala de aula, na elaboração do currículo, material didático etc., e vice-versa, como também a prática informa a teoria. Algumas expressões utilizadas pelos participantes mostram, mesmo que menos expressivamente do que gostaríamos, que a formação propiciou essa aprendizagem integrada, como: “como aplicar<sup>64</sup> tudo que foi aprendido”, “práticas embasadas nas teorias”, “teórico-prático” e “aplicação das teorias para a prática”. Nas edições seguintes, procuramos deixar ainda mais evidente a transposição didática dos aspectos teóricos que envolvem a perspectiva de educação bi/multilíngue por uma perspectiva heteroglóssica (GARCÍA, 2009a), visto que essa é a vertente que reconhece e valoriza todas as práticas de sujeitos bilíngues, se afastando de padrões hegemônicos que promovem a hierarquização, seja ela linguística, cultural, racial, de gênero etc. (GARCÍA; ALVIS, 2019; GARCÍA *et al.*, 2021).

---

<sup>64</sup> Embora saibamos que o termo “aplicar” nos remete a uma ótica positivista, neste trabalho, optamos por interpretar o termo “transposição didática”.

### 6.1.6 Aprender Os Aspectos Teóricos

A educação bi/multilíngue abrange tantos aspectos gerais da educação como aqueles específicos para situações formais de ensino-aprendizagem de língua e conteúdos curriculares (MEGALE, 2018). Nesta categoria, os participantes percebem *affordances* sobre a aprendizagem das teorias e conceitos característicos da área. Os excertos abaixo são representativos desta categoria.

**Revi, reaprendi e aprendi conceitos.** Aprendi mais a fundo sobre translíngua, neurociência, a como elaborar projetos mais consistentes, metodologias e etc./A dar mais base ao meu aprendizado e a minha fala, dando continuação à minha formação.

Uma visão descolonial sobre o ensino bilíngue. **Compreender "jargões" que nunca tinha visto e conceitos**, como: code switching, translanguaging, compreender como deve ser um currículo bilíngue e projected based learning. E principalmente a repensar a minha prática através dos exemplos e reflexões./Proporcionou criar pontes com outros profissionais e a iniciar um projeto de um ensino bilíngue a longo prazo.

novas metodologias, **novas teorias de aprendizagem**, como encarar a profissão de uma forma diferente e enriquecer o processo de aprendizagem, validando tanto os alunos quanto o processo em si.

Aprendi tanta coisa neste curso que fica difícil nomear, mas o mais importante é que fiquei encantada com a Educação Bilíngue e toda que ela envolve./Em todas as aulas aprendi coisas interessantíssimas. **Termos que não conhecia**, práticas completamente novas para mim, uma vez que ainda não trabalho com a Educação Bilíngue. Pessoas maravilhosas que vou levar comigo para toda uma vida.

**Aprofundei os conhecimentos sobre bilinguismo trabalhados em sala de aula**, a importância da língua nativa para os alunos e a não banalizar a segunda língua e também muitas técnicas de como aplicar tudo que foi aprendido!/A troca de experiências entre os professores e alunos foi de grande riqueza para adquirir novas ideias e técnicas e também atividades para aplicar em sala de aula, principalmente no âmbito da alfabetização.

**Conceitos relacionados ao bilinguismo que eu desconhecia** e também pude aprofundar conhecimentos em abordagens e metodologias./Me sentir mais segura na prática bilíngue e também enriquecer minha prática através da troca de experiências com os colegas.

Tive a oportunidade de compreender melhor a metodologia CLIL, com a qual já trabalho, além de **conhecer** a educação decolonial e **o bi/multilinguismo**. Fiquei muito contente em descobrir que temos no Brasil escolas bilíngues públicas./Aprimorar minha didática, além de melhorar meu currículo, pois já atuo na área.

O curso me proporcionou muitos aprendizados. Compreendi o que é uma escola bilíngue e como funciona, o que é ser um professor bilíngue com seus direitos e deveres, compreendi melhor BNCC e diretrizes. Aprendi metodologias diversificadas e aplicáveis em sala de aula, **além do vasto conteúdo teórico que será de grande valia**./Não tenho experiência em escolas de ensino bilíngue, mas o curso fez com que eu me sentisse

preparada e capaz de ingressar em novos desafios.

Dentre as tantas coisas que esse curso me ensinou quero destacar: - **as concepções sobre bilinguismo e plurilinguismo**; - os diferentes tipos de abordagens para educação bilíngue; - educação intercultural; - contextos educacionais; - papel do material didático. / Eu não trabalho com educação bilíngue, mas esse curso me possibilitou enxergar o ensino de Inglês para crianças de uma maneira diferente. Hoje me sinto segura em meu trabalho. Aprendi muita coisa. Muitas estratégias de ensino que podem ser empregadas nas aulas. **Muita teoria sobre o ensino bilíngue.** Muito aprendido com as experiências compartilhadas pelos professores e colegas. / O curso me possibilitou conhecer mais sobre uma área de atuação com a qual eu ainda não tinha tido contato. Agora, caso haja a oportunidade de trabalhar com ensino bilíngue, eu me sentiria apta a encarar o desafio.

**Aprendi as pesquisas** e as novas legislações atuais **aobre o tema Ensino Bilingue.** / Ampliou o conhecimento em relação as diferentes abordagens e atuações do professor bilíngue e os avanços sobre Educação Bilingue nas escolas públicas brasileiras.

Bastante coisa. **Bastante teoria**, boas práticas, como colocar em práticas diversas atividades que fomentam um aprendizado significativo. Aprendi também muito sobre quais são minhas reais perspectivas quanto meu futuro enquanto professor. / Maior estofo acadêmico, certificação, e o interesse pela parte científico-acadêmica da profissão.

**Aprendi** ferramentas, **conceitos**, aplicações na prática. Repensei minhas abordagens pedagógicas, assimilei novas perspectivas, angariei recursos para melhorar minha docência. Foram muitos aprendizados de diferentes formas. / Acredito que me fez uma profissional da educação mais capacitada.

**Conceitos sobre bilinguismo.** / Sim.

Aprendi estratégias para ensinar conteúdos e idioma de maneira eficaz, atraente e divertida para os alunos. **Aprendi diversas terminologias sobre a área de educação bilíngue**, ideias criativas com os colegas, dificuldades que os outros enfrentam, atividades que podem ser úteis, **uma nova perspectiva sobre educação bilíngue e também vocabulário relacionado à área.** / Até o momento não tive mudanças profissionais relacionadas ao curso porque neste ano estou atuando como professora temporária do Estado, mas acredito que me abrirá portas para encontrar uma boa escola no próximo ano.

A minha formação é em Ciências Biológicas, sendo assim, muitos assuntos não faziam parte do meu contexto. **Com o curso, me foi apresentado diversos termos técnicos, autores, teorias, legislações que não faziam parte do meu conhecimento.** Com essas novas informações vou dar continuidade aos estudos. Além disso, despertou em mim pensamentos sobre como ensinar é um ato político, das necessidades de educar com empatia, principalmente num contexto mais privilegiado, entre muitas outras coisas. / Mais segurança e embasamento para apresentar aos meus clientes as respostas para as suas necessidades.

**Aprendi muitas nomenclaturas e termos técnicos que não conhecia**, assim como estratégias de ensino que proporcionam uma conexão entre o "real world" e a sala de aula. / Mais conhecimento para a direção do centro do idiomas onde exerço minha profissão.

**Foi uma excelente oportunidade de revisitar conceitos**, aprender novas práticas, trocar experiências e conhecer pessoas e projetos

inspiradores./Venho fazendo doutorado nessa temática, e o curso me possibilitou tanto aprender um pouco mais sobre os desafios que os professores enfrentam/enfrentarão. O curso também me ajudou a desenvolver um pouco mais de atenção sobre como trabalhar algumas questões ligadas ao ensino de língua, sem perder de vista o foco no conteúdo, tão fundamental às abordagens de educação bilíngue.

**Aprendi uma grande diversidade de conceitos novos**, como CBLT, CRLT, CLIL, decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade, biliteracy, além de todo o conhecimento sobre como pensar o currículo bi/multilíngue, abordagens de ensino bilíngue, **planejamento de aulas** e estratégias de ensino./Possibilitou um treinamento e um ganho bastante significativo na minha formação geral com docente, bem como no contexto específico da Educação Bilíngue. Eu posso dizer que foi uma grande mudança de paradigma e perspectivas para minha carreira profissional.

**Definições**, leis, práticas, ou seja, uma base de conhecimentos sobre a temática bilíngue./Conhecimento, formação, descobertas.

**Conceitos** e metodologias de ensino relacionadas ao ensino bilíngue. Tirei dúvidas sobre a perspectiva decolonial, entendi melhor o conceito de CLIL, além de uma reflexão sobre a prática que eu vinha exercendo no contexto educacional./Melhorar a minha prática, observar as ocorrências da língua inglesa na sala de aula de LIC que antes eu considerava como erros cometidos pelas crianças, como aprendizagem.

Novas práticas e **o histórico da área que trabalhos**/Aprendi muito sobre como abordar a aprendizagem bilíngue e os novos panoramas do mesmo.

Estratégias de ensino, **conceitos** e a parte legal do ensino. /Embasamento para falar sobre educação bilíngue.

Podemos perceber que os aspectos teóricos são muitas vezes representados pelas palavras “conceitos”, “concepções”, “termos/termos técnicos”, “jargões”, “conhecimentos”, “pesquisas”, “terminologias”, “definições”. Além do uso do verbo aprender, muitas vezes subentendido em virtude da pergunta do questionário, outros foram utilizados para expressar a aprendizagem dos aspectos teóricos: rever, reaprender, compreender, aprofundar, ser apresentado e revisitar.

No curso, como mencionado anteriormente, apresentamos as concepções mais relevantes de bilinguismo, sujeito bilíngue e educação bi/multilíngue, procurando situá-las cronologicamente e apresentar seus principais precursores. Esses conhecimentos de cunho teórico não se afastam da prática docente, pois “a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão” (TARDIF, 2012, p. 53), ou seja, os conhecimentos da formação profissional<sup>65</sup> são materializados pelo professor, que

---

<sup>65</sup> Tardif (2012) advoga por uma formação universitária que se afasta da tradicional concepção de que os conhecimentos teóricos são construídos pelos professores universitários e colocados em prática pelos professores de profissão, apesar deste ser um movimento, segundo o autor, recorrente na formação inicial de professores.



mobiliza seus saberes na prática de sala de aula.

Os conhecimentos teóricos característicos deste contexto, em sua maioria, não são contemplados nos cursos de graduação (CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; MEGALE, 2018) e nem sempre abordados nas formações continuadas organizadas pelas próprias escolas bilíngues. Os comentários “que nunca tinha visto”, “que não conhecia”, “que eu desconhecia”, “uma nova perspectiva”, “que não faziam parte do meu conhecimento”, “que não conhecia”, “grande diversidade de conceitos novos” confirmam a falta de experiências formativas com o conhecimento sócio-historicamente produzido sobre a educação bi/multilíngue (formação inicial e continuada, leituras, palestras, workshops etc.) que contemplem esses conhecimentos e que são essenciais para a prática informada docente (TARDIF, 2012).

Ainda dentro do escopo das *affordances* sobre aprendizagem dos aspectos teóricos, os participantes exemplificam muitos desses aspectos ao nomearem alguns conteúdos e assuntos que perpassam a educação bi/multilíngue e estiveram presentes na formação: translinguagem, documentos oficiais, decolonialidade, currículo bilíngue, biliteracia, interculturalidade, aquisição e aprendizagem de uma língua adicional, valorização da língua e cultura de nascimento dos alunos, contribuições da neurociência, *code-switching* e a linguagem acadêmica. A seguir, apresento as *affordances* percebidas acerca da aprendizagem dos conteúdos mencionados acima.

#### 6.1.7 Aprender Sobre Translinguagem, Valorização Da Língua E Cultura De Nascimento Dos Alunos, Decolonialidade E Interculturalidade

Apresentamos, logo abaixo, as *affordances* percebidas acerca da translinguagem, valorização da língua e cultura de nascimento dos alunos, decolonialidade e interculturalidade em uma categoria apenas, pois muitas das respostas dos participantes contemplaram mais de um elemento representativo desta macro categoria e, nesta formação, as temáticas mencionadas foram desenvolvidas de forma que uma se relaciona intimamente com a outra, como discutiremos adiante.

Revi, reaprendi e aprendi conceitos. **Aprendi mais a fundo sobre translinguagem**, neurociência, a como elaborar projetos mais consistentes, metodologias e etc./A dar mais base ao meu aprendizado e a minha fala, dando continuação à minha formação.

**Aprendi muitas coisas como decolonialidade, translanguaging**, code-switching e muitas outras coisas que no início da minha carreira há 20 anos atrás não eram bem vistas e que não podíamos fazer durante as aulas./Me possibilitou expandir os conceitos de como a aprendizagem de uma língua adicional ocorre e o **quanto podemos utilizar a nossa língua materna como algo positivo nessa construção**, inclusive fazendo "bridge" entre as duas línguas em determinados momentos das aulas.

**Uma visão descolonial sobre o ensino bilíngue.** Compreender "jargões" que nunca tinha visto e conceitos, como: code switching, **translanguaging**, compreender como deve ser um currículo bilíngue e projected based learning. E principalmente a repensar a minha prática através dos exemplos e reflexões./Proporcionou criar pontes com outros profissionais e a iniciar um projeto de um ensino bilíngue a longo prazo.

**Decolonialismo, Translanguaging, Bridge, LACI** e aprofundei algumas coisas que já tinha conhecimento prévio.

**Muito sobre translanguaging**/Abriu meus horizontes sobre a relação escola, família e bilinguismo.

Infelizmente ou felizmente, ao entrar nesse curso, aprendi praticamente quase tudo o que eu não sabia sobre educação Bilíngue, acredito que ainda preciso ler mais e estudar mais. Sendo assim, **aprendi sobre os conceitos de Translanguage**, Project-based learning, Code-switching, entre outros e como a pensar melhor nas minhas aulas e como a oferecer o meu melhor para as crianças em termos de segunda língua./A acreditar mais em meus alunos e incentivá-los mais na L2. Pensar mais no meu planejamento e melhorar as atividades e minhas expectativas em relação ao que eu espero deles e de mim como professora.

- Aprendi que a educação bilíngue não significa apenas ensinar inglês, e sim ensinar uma outra língua estrangeira. Além disso, o ensino é baseado no conteúdo e nem tanto na língua em si. - **Aprendi que Translanguaging é uma prática positiva se o professor usá-la corretamente com seus alunos.** - Alguns termos, como: bilinguism, **translanguaging**, language socialization, **interculturalism**, etc/ O curso me fez repensar algumas práticas de sala de aula e fazer com que eu pudesse adaptá-las da melhor forma para os meus alunos. Além disso, pude ver que eu desconhecía muitos termos da área. Pude também conhecer mais sobre metodologias ativas (era um tópico que tinha muita dúvida antes de começar o curso) e pude aprender bastante para ser aplicado em minhas futuras aulas.

Diversos conteúdos, sobre currículo, **translanguaging**, multiculturalismo, letramento e muitos outros./Embasamento para melhor desenvolvimento profissional futuro, aquisição de conhecimento focado na área em que trabalho, trazendo outros parâmetros e inovações para meu cotidiano.

O curso foi muito enriquecedor para mim, fica difícil registrar aqui tudo o que aprendi, mas algumas coisas foram realmente novas, como **o conceito de translanguaging**, biliteracy and multiliteracy, LACI, PBL, CBLT e CRLT./O curso me proporcionou uma atualização realmente eficiente no desenvolvimento das minhas práticas. A diretora da instituição onde trabalho pediu para que eu e minha colega compartilhe com ela o que aprendemos, principalmente as diretrizes do PARECER.

**Sistematizei minha aprendizagem de translanguagem**, decolonialidade, metodologias do ensino bilíngue, proposições práticas para o ensino bilíngue./Acho que a principal contribuição foi a mudança de visão na concepção do que é ensino bilíngue e da inter-relação que existe na proposição de ensino entre as duas línguas, bem como várias proposições

didáticas que aumentaram as possibilidades de ensino e aprendizagem.

**Eu aprendi sobre o conceito de translanguagem, e o como ele pode ser trabalhado dentro da contexto da educação bilíngue/plurilíngue.** Eu diria que hoje eu me sinto mais confiante para poder discutir sobre educação bilíngue com demais pessoas interessadas nesse contexto de educação. Eu acredito que ainda estou consolidando todo o conhecimento que foi apresentado até aqui. Mas, como não atuo em escolas bilíngues, confirmei a minha angústia sobre como a nossa formação Letras e Pedagogia não nos capacita para uma profissão tão complexa, que exige tantas habilidades e conhecimento não só linguístico, mas também de metodologias, abordagens, planejamento, aspectos culturais, currículo e tudo mais que envolve o contexto bilíngue./Foi muito importante conhecer mais sobre a educação bilíngue no Brasil, **conhecer sobre translanguagem** e project-based learning.

Legislação de ensino bilíngue no Brasil, conceitos como o de **translanguaging**, novas metodologias de ensino e refleti sobre a colonização nas práticas de ensino./Melhorar minha prática em sala através de novos conhecimentos e observação de diferentes realidades escolares. Em questões práticas, permaneço no mesmo cargo e recebo a mesma remuneração.

**Aprendi a valorizar nossa língua e cultura, que podemos ensinar a partir de conhecimentos prévios dos alunos, todos conceito que ele já tem sobre língua para refletir sobre os novos conceito que ele aprende de uma nova língua/** Mais segurança, saber que estou baseada em estudos.

Aprendi que a educação bilíngue vai muito além de apenas me comunicar em Inglês com meus alunos, afinal é **preciso respeitar cada um deles como indivíduo único, com suas limitações e seu idioma nativo que não pode ser deixado de lado.**/Crescimento e aprendizado para lidar com as situações do dia a dia da sala de aula bilíngue.

Aprofundei os conhecimentos sobre bilinguismo trabalhados em sala de aula, **a importância da língua nativa para os alunos e a não banalizar a segunda língua** e também muitas técnicas de como aplicar tudo que foi aprendido!/A troca de experiências entre os professores e alunos foi de grande riqueza para adquirir novas ideias e técnicas e também atividades para aplicar em sala de aula, principalmente no âmbito da alfabetização.

**Aprendi que o ensino bilíngue não é, necessariamente, monolíngue em sala de aula, e que não há problemas em utilizarmos da língua materna dos alunos para fazermos uso de "translanguaging".** Além disso, as perspectivas decoloniais, trabalhadas no começo do curso, abriram minha mente em relação ao assunto, e facilitou a aprendizagem dos outros tópicos./Em termos de conhecimentos, me sinto um professor mais capacitado para lidar com os desafios da realidade do ensino bilíngue no Brasil. Me sinto muito privilegiado de ter participado deste grupo, e tenho certeza que os desafios parecerão bem menores depois dessa formação.

Muita coisa! Impossível escrever em uma linha só. **Desde decolonização**, até PBL./Durante o curso, comecei a trabalhar em um programa bilíngue em uma das escolas mais conhecidas de Londrina e acredito que o curso teve uma grande contribuição para isso. Pude e ainda irei aplicar muitas coisas que aprendi ao longo desses meses.

Tive a oportunidade de compreender melhor a metodologia CLIL, com a qual já trabalho, além de **conhecer a educação decolonial** e o bi/multilinguismo. Fiquei muito contente em descobrir que temos no Brasil escolas bilíngues públicas./Aprimorar minha didática, além de melhorar meu currículo, pois já

atuo na área.

Muita coisa!!! **Desde o conceito de decolonialização, que eu nunca havia ouvido** até a prática de projetos dentro do contexto bilíngue./Mesmo não fazendo parte do ensino bilíngue no momento aprendi muito tanto com os palestrantes como pela experiência dos colegas. Posso tranquilamente adaptar alguns conceitos e ideias à minha realidade de ensino tradicional, onde tenho dois períodos semanais de língua.

**Sistematizei minha aprendizagem de** translinguagem, **decolonialidade**, metodologias do ensino bilíngue, proposições práticas para o ensino bilíngue./Acho que a principal contribuição foi a mudança de visão na concepção do que é ensino bilíngue e da inter-relação que existe na proposição de ensino entre as duas línguas, bem como várias proposições didáticas que aumentaram as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Aprendi uma grande diversidade de conceitos novos, como CBLT, CRLT, CLIL, **decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade**, biliteracy, além de todo o conhecimento sobre como pensar o currículo bi/multilíngue, abordagens de ensino bilíngue, planejamento de aulas e estratégias de ensino./Possibilitou um treinamento e um ganho bastante significativo na minha formação geral com docente, bem como no contexto específico da Educação Bilíngue. Eu posso dizer que foi uma grande mudança de paradigma e perspectivas para minha carreira profissional.

Conceitos e metodologias de ensino relacionadas ao ensino bilíngue. **Tirei dúvidas sobre a perspectiva decolonial**, entendi melhor o conceito de CLIL, além de uma reflexão sobre a prática que eu vinha exercendo no contexto educacional./Melhorar a minha prática, observar as ocorrências da língua inglesa na sala de aula de LIC que antes eu considerava como erros cometidos pelas crianças, como aprendizagem.

**O aspecto do curso que mais me interessou e que eu mais busquei informações sobre extras foi sobre a decolonialidade.**/O curso me possibilitou compreender melhor o ambiente de ensino bilíngue.

Dentre as tantas coisas que esse curso me ensinou quero destacar:- as concepções sobre bilinguismo e plurilinguismo;- os diferentes tipos de abordagens para educação bilíngue;- **educação intercultural**;- contextos educacionais;- papel do material didático. / Eu não trabalho com educação bilíngue, mas esse curso me possibilitou enxergar o ensino de Inglês para crianças de uma maneira diferente.Hoje me sinto mais segura em meu trabalho.

Compreender a educação bi/multilíngue por um viés heteroglóssico (GARCÍA, 2009a) envolve a quebra de muitos paradigmas e do entendimento de outros conceitos complexos, como: heteroglossia, repertório e translinguagem. Muitos dos encontros síncronos perpassaram discussões sobre as diversas concepções de bilinguismo, sujeito bilíngue e educação bi/multilíngue com a intenção de levá-los à compreensão dos aspectos que envolvem a perspectiva proposta por García (2009a), no qual nos filiamos. Contamos ainda com uma aula exclusiva sobre os aspectos

teórico-práticos da translinguagem<sup>66</sup>, assunto relativamente novo para muitos dos participantes, conforme relatado nas aulas. Muitas das *affordances* percebidas acima são representativas desses encontros. Aprender sobre translinguagem desencadeou *affordances* percebidas sobre a valorização da língua e cultura de nascimento dos estudantes, posto que essa vertente reconhece e valoriza todos os aspectos semióticos e multimodais que compõem o repertório de sujeitos bilíngues (GARCÍA, 2009a), inclusive as múltiplas vozes e discursos contra-hegemônicos, geralmente excluídos de ideologias monoglóssicas (GARCÍA; ALVIS, 2019; GARCÍA *et al.*, 2021).

Apesar dos estudos decoloniais não serem campo de pesquisa exclusivo da educação bi/multilíngue, eles se alinham a ela quando reconhecemos a translinguagem como práticas discursivas vivenciadas por sujeitos bilíngues (GARCÍA, 2009a), concepção que se afasta de ideologias monolíngues ancoradas pelo pensamento colonial (POZA, 2017; ROCHA; MEGALE, 2021) presente nas relações de poder, saber e ser em nossa sociedade (BALLESTRIN, 2013), tão comumente associado à maioria das escolas bilíngues.

No curso, a decolonialidade foi introduzida logo na aula inaugural com o título: “Por uma perspectiva decolonial da educação bilíngue”<sup>67</sup>. A escolha do tema inicial foi proposital para que os participantes pudessem, desde o início da formação, pensar na educação bi/multilíngue de forma a se afastarem de perspectivas hegemônicas coloniais que há séculos têm silenciado os povos periféricos (MIGNOLO, 2005), bem como romper com uma visão elitista de educação bi/multilíngue, tão popularmente associada a essas instituições em nosso país (MEGALE, 2018; MEGALE; LIBERALI, 2016; MOURA, 2010). Foi bastante representativo a quantidade de participantes que percebem *affordances* de aprendizagem sobre decolonialidade.

Aprender sobre a interculturalidade<sup>68</sup> (no caso adotamos a interculturalidade crítica na formação), tema de um dos encontros síncronos, foi uma *affordance* percebida por quatro participantes e está atrelada à temática da decolonialidade, uma vez que

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno,

---

<sup>66</sup> Encontro ministrado pela professora Maria Dantas-Whitney da Western Oregon University e co-orientadora deste trabalho.

<sup>67</sup> Encontro lecionado pela professora Fernanda Liberali da PUC-SP.

<sup>68</sup> Encontro ministrado pela professora Antonieta Megale da UNIFESP e do Instituto Singularidades.

colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América. (FLEURY, 2017, p. 183).

Assim, ao discutirmos os princípios da interculturalidade crítica e formas de promovê-la, estamos, conseqüentemente, trabalhando possibilidades de promover uma educação bi/multilíngue decolonial.

Muitas das *affordances* acerca do desenvolvimento profissional, que serão apresentadas mais adiante, tem uma forte relação com as *affordances* de aprendizagem sobre translinguagem, valorização da língua e cultura de nascimento dos alunos, decolonialidade e interculturalidade, em razão de uma necessária desvinculação de crenças por tempos enraizadas para compreender essas concepções mais recentes. Trataremos dessas *affordances* na categoria de desenvolvimento.

#### 6.1.8 Aprender Sobre Os Documentos Oficiais

Os documentos oficiais regem o sistema educacional brasileiro e são muito relevantes para a formação dos professores. A seguir, exibimos as *affordances* percebidas acerca da aprendizagem sobre as normativas que regem/regerão a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio no Brasil.

Apreendi detalhadamente o que é bilinguismo, **como o parecer, de certa forma, alinha o futuro das escolas bilíngues em nosso país.** A redefinição de conceitos e práticas pedagógicas, CLIL, biletamento, modelos de programas bilíngues nos Estados Unidos x Brasil, entre tantas outras coisas./Adequar o ensino de inglês na instituição em que trabalho, ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de inglês. Sugerir essa capacitação para outros colaboradores de Educação Infantil.

**A regulamentação do ensino bilíngue no Brasil está apenas começando/**Conhecer teorias e algumas práticas com relação ao contexto de ensino bilíngue.

O curso me proporcionou muitos aprendizados. Compreendi o que é uma escola bilíngue e como funciona, o que é ser um professor bilíngue com seus direitos e deveres, **compreendi melhor BNCC e diretrizes.** Apreendi metodologias diversificadas e aplicáveis em sala de aula, além do vasto conteúdo teórico que será de grande valia./Não tenho experiência em escolas de ensino bilíngue, mas o curso fez com que eu me sentisse preparada e capaz de ingressar em novos desafios.

Novas perspectivas e novos desafios para a Educação Bilíngue, além das **novas Diretrizes/**Em termo de desenvolvimento profissional, pouca coisa; a escola em que atuo é bem planejada e orientada.

**Apreendi** as pesquisas e **as novas legislações atuais aobre o tema Ensino Bilíngue.**/Ampliou o conhecimento em relação as diferentes abordagens e atuações do professor bilingue e os avanços sobre Educação Bilingue nas

escolas públicas brasileiras.

Apreendi principalmente sobre a necessidade de preparar e pensar na linguagem acadêmica real que é utilizada quando trabalhamos em contexto bilíngue. **Também foi neste curso que fiquei sabendo do parecer.**/Este curso me possibilitou repensar sobre minhas aulas e o que eu pensava sobre materiais didáticos. Também me fez pensar no que seria mínimo para se "garantir" uma educação bilíngue de verdade.

Apreendi a olhar a educação bilíngue não apenas como ensino de matérias em Inglês. As primeiras aulas foram as mais **esclarecedoras com a documentação sobre Educação Bilíngue contemplando as variedades de linguas e linguagens que nos rodeiam.** De qualquer forma, muito se vê, ainda, com a educação em Inglês na abordagem bilíngue, isso por conta de muitos fatores./Estudos, discussões e análises variadas, contatos com outras realidades e pontos de vista sempre aprimoram nosso olhar sobre nossa atuação, em especial, aqui, profissionalmente falando. Acredito estar mais aberta às diferenças e atenta à realidade circundante, além de abrir o olhar para desempenho diferenciado agora. Além disso, e importante, também, pois sabemos que nossa realidade caminha para aí, a busca pela certificação é recompensadora.

Apreendi muito sobre os diferentes pontos de vista em vários assuntos que permeiam o ensino bilíngue, inclusive sobre assuntos que eu achava que não haviam estudos sobre por não ter contato com esse mundo no ambiente da pedagogia. Amei aprender principalmente sobre currículo, sobre biliteracy, e **as aulas apaixonadas sobre a leitura da Antonieta Megale on the new legislation.**/Já fui considerada para boas vagas de Head Teacher mesmo não sendo totalmente formada ainda e em todas as entrevistas o curso foi citado como ponto focal de desenvolvimento das equipes de trabalho das escolas.

A minha formação é em Ciências Biológicas, sendo assim, muitos assuntos não faziam parte do meu contexto. Com o curso, me foi apresentado diversos termos técnicos, autores, teorias, **legislações** que não faziam parte do meu conhecimento. Com essas novas informações vou dar continuidade aos estudos. Além disso, despertou em mim pensamentos sobre como ensinar é um ato político, das necessidades de educar com empatia, principalmente num contexto mais privilegiado, entre muitas outras coisas./Mais segurança e embasamento para apresentar aos meus clientes as respostas para as suas necessidades.

Definições, **leis**, práticas, ou seja, uma base de conhecimentos sobre a temática bilíngue./Conhecimento, formação, descobertas.

**Legislação de ensino bilíngue no Brasil**, conceitos como o de translanguaging, novas metodologias de ensino e refleti sobre a colonização nas práticas de ensino./Melhorar minha prática em sala através de novos conhecimentos e observação de diferentes realidades escolares. Em questões práticas, permaneço no mesmo cargo e recebo a mesma remuneração.

Como podemos notar, os excertos se referem ao aprendizado sobre os documentos oficiais que regem a educação bi/multilíngue, representados pelos vocábulos "parecer", "regulamentação", "BNCC e diretrizes", "Diretrizes", "legislação", "documentação" e "leis". Alguns relatos também são marcados pelo uso de palavras

e expressões temporais - “novas”, “alinha o futuro” e “está apenas começando” - para se referir às recém aprovadas<sup>69</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, o Parecer 2/2020.

Dedicamos um encontro síncrono<sup>70</sup> para apresentar e discutir o Parecer 2/2020, documento aprovado pelo CNE mas ainda não homologado pelo MEC, que institui as novas Diretrizes Curriculares para a oferta de Educação Plurilíngue. O intuito de abrir um espaço para a temática não visou valorizar a normativa em detrimento dos demais conteúdos, mas sim promover uma reflexão profunda sobre as problemáticas e impactos (CAVALCANTE, 2021; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; OLIVEIRA; HOFLING, 2021; OSCALIS; CAVALCANTE, 2021) que a envolvem. Muitos dos professores palestrantes comentaram sobre a legislação em suas aulas, reconhecendo suas contribuições como também tecendo críticas, como percebido por uma das participantes no seguinte trecho: “... [amei] as aulas apaixonadas sobre a leitura da Antonieta Megale on the new legislation.”.

#### 6.1.9 Aprender Sobre Currículo Bilíngue

Nesta categoria expomos as *affordances* percebidas acerca da aprendizagem sobre o currículo bilíngue que é caracterizado por especificidades da instrução de conteúdos curriculares por meio de duas línguas (de nascimento e adicional). Os excertos a seguir demonstram como a aprendizagem sobre a questão curricular é saliente para os professores:

Nunca tinha visto e conceitos, como: code switching, translanguaging, compreender **como deve ser um currículo bilíngue** e projected based learning. E principalmente a repensar a minha prática através dos exemplos e reflexões./Proporcionou criar pontes com outros profissionais e a iniciar um projeto de um ensino bilíngue a longo prazo.

O que é Educação Bilíngue, bilinguismo, técnicas para trabalhar no contexto bilíngue, **como montar um currículo bilíngue**, o que é ser um professor bilíngue - quais seus saberes e deveres./Ampliou o meu conhecimento sobre o processo de aprendizagem do indivíduo da criança ao adulto, porque fui buscar mais informações. o meu conhecimento estava 'desatualizado'. Então, a formação foi essencial para que eu voltasse ao jogo e foi a melhor coisa que aconteceu!

Diferentes metodologias e como aplicá-las em sala; **Moldar e adaptar o currículo escolar para que se adeque às necessidades de cada realidade**; A forma como a língua é desenvolvida, o que auxilia muito no

<sup>69</sup> A formação teve início sete meses após a aprovação do Parecer 2/2020 pelo CNE.

<sup>70</sup> Ministrado pela presente pesquisadora e orientadora deste trabalho.



trabalho com crianças bem pequenas, sabendo o que esperar e tendo maior propriedade para lidar com as famílias e seus questionamentos./ Trocas com os colegas e reflexões sobre minha forma de 'ensinar'. Acredito que através dessas reflexões podemos nos tornar professores cada vez melhores.

Diversos conteúdos, **sobre currículo**, translanguaging, multiculturalismo, letramento e muitos outros./Embasamento para melhor desenvolvimento profissional futuro, aquisição de conhecimento focado na área em que trabalho, trazendo outros parâmetros e inovações para meu cotidiano.

Apreendi muito sobre os diferentes pontos de vista em vários assuntos que permeiam o ensino bilíngue, inclusive sobre assuntos que eu achava que não haviam estudos sobre por não ter contato com esse mundo no ambiente da pedagogia. Amei **aprender principalmente sobre currículo**, sobre biliteracy, e as aulas apaixonadas sobre a leitura da Antonieta Megale on the new legislation./Já fui considerada para boas vagas de Head Teacher mesmo não sendo totalmente formada ainda e em todas as entrevistas o curso foi citado como ponto focal de desenvolvimento das equipes de trabalho das escolas.

Tomei conhecimento sobre novas abordagens, como o LACI e **uma melhor compreensão sobre a construção do currículo bilíngue**./Penso ser importante ampliar os horizontes sobre as diferentes possibilidades no ensino bilíngue. Os professores nos instigaram a pesquisar mais ainda.

Muitas coisas mas o que mais **me fascinou foi o Currículo Integrado**/Adquirir muitos conhecimentos práticos, principalmente os projetos.

Apreendi uma grande diversidade de conceitos novos, como CBLT, CRLT, CLIL, decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade, biliteracy, além **de todo o conhecimento sobre como pensar o currículo bi/multilíngue**, abordagens de ensino bilíngue, planejamento de aulas e estratégias de ensino./Possibilitou um treinamento e um ganho bastante significativo na minha formação geral com docente, bem como no contexto específico da Educação Bilíngue. Eu posso dizer que foi uma grande mudança de paradigma e perspectivas para minha carreira profissional.

**O curso me auxiliou em como fazer o currículo** e ministrar aulas em escolas bilíngues./Além do certificado, o conhecimento.

O currículo integrado é uma característica marcante da educação bi/multilíngue, caracterizado por uma organização única e peculiar para cada contexto escolar. Moura (2010) aponta que muitas escolas ainda mantêm currículos separados de acordo com a língua de instrução, todavia, “A separação entre tempos, espaços, professores e materiais se apóia em pressupostos que não se sustentam ao observarmos as práticas e o potencial dos sujeitos bilíngues.” (MOURA, 2010, p. 290), ou seja, ainda estão ancorados por uma perspectiva monoglóssica. Desta forma, é essencial que cursos de formação englobem os aspectos que envolvem a elaboração curricular a partir de um viés heteroglóssico, visando a integração das línguas de instrução e os conteúdos curriculares.

Além de abordarmos os princípios norteadores para se integrar línguas de instrução, conteúdos curriculares e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos pela BNCC e como isso pode se configurar na prática, discutimos as exigências da nova normativa para a organização curricular das escolas bilíngues durante o curso.

Os saberes curriculares compõem os saberes docentes (TARDIF, 2012) e como as escolas bilíngues até hoje funcionaram de forma bastante autônoma, devido a falta de legislação própria, muitas são as possíveis configurações de currículos encontradas nas escolas que se denominam bilíngues (MELLO, 2011). Mesmo com a nova normativa, as escolas bilíngues terão muita flexibilidade para construir seu currículo de acordo com a carga horária destinada para cada língua e as disciplinas referentes a cada uma delas.

Assim, a *affordance* percebida, por alguns participantes, de aprender sobre a configuração do currículo bilíngue e como são construídos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de conteúdo e língua reforçam a importância de formações para a área (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022), pois é essencial para a prática docente transpor didaticamente esses conhecimentos curriculares em sintonia com os demais professores regentes da turma, visto que o professor bilíngue normalmente compartilha a regência da sala com pelo menos outro colega, um responsável pelo ensino de determinados conteúdos curriculares em língua de nascimento e outro em língua adicional.

#### 6.1.10 Aprender Sobre Biliteracia

A aprendizagem sobre biliteracia<sup>71</sup>, processo de aprendizagem que engloba alfabetização e letramento em ambas as línguas, foi percebida por alguns

---

<sup>71</sup> Reconhecemos as implicações que envolvem os termos 'alfabetização', 'letramento' e 'literacia' no cenário brasileiro e coadunamos com Gabriel (2017, p. 84) que "letramento, alfabetização e literacia não são conceitos excludentes, não competem entre si, mas também não se confundem. Não se trata de "ou isto, ou aquilo", mas sim de "isto, aquilo e mais aquilo", ou seja, perspectivas complementares de um objeto complexo. Ainda que essa especificidade e complementaridade pareçam óbvias, elas precisam ser reiteradas, pois no Brasil parece ter se instalado uma rivalidade inexplicável entre perspectivas sociais e cognitivas da leitura, como atestam Soares (2004) e Moraes (2013). Essas questões também são transpostas para educação bi/multilíngue: 'alfabetização em duas línguas', 'biletamento' e 'biliteracia'. Usamos neste trabalho o termo 'biliteracia' para designar todas as facetas que envolvem os processos de aquisição da língua escrita, principalmente no que tangem os aspectos cognitivos, linguísticos e sociais. Este trabalho não tem a intenção de problematizar as nomenclaturas, apesar de reconhecermos as implicações inerentes a elas.

participantes, como podemos verificar a seguir.

Apreendi detalhadamente o que é bilinguismo, como o parecer, de certa forma, alinha o futuro das escolas bilíngues em nosso país. A redefinição de conceitos e práticas pedagógicas, CLIL, **biletramento**, modelos de programas bilíngues nos Estados Unidos x Brasil, entre tantas outras coisas./Adequar o ensino de inglês na instituição em que trabalho, ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de inglês. Sugerir essa capacitação para outros colaboradores de Educação Infantil.

Decolonialismo, Translanguaging, **Bridge**, LACI e aprofundi algumas coisas que já tinha conhecimento prévio

**Muito a respeito de literacia**, trabalho em grupo em sala de aula, os métodos novos/saber onde considero que falto conhecimento e como ir atrás

Apreendi uma grande diversidade de conceitos novos, como CBLT, CRLT, CLIL, decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade, **biliteracy**, além de todo o conhecimento sobre como pensar o currículo bi/multilíngue, abordagens de ensino bilíngue, planejamento de aulas e estratégias de ensino./Possibilitou um treinamento e um ganho bastante significativo na minha formação geral com docente, bem como no contexto específico da Educação Bilíngue. Eu posso dizer que foi uma grande mudança de paradigma e perspectivas para minha carreira profissional.

Diversos conteúdos, sobre currículo, translanguaging, multiculturalismo, **letramento** e muitos outros./Embasamento para melhor desenvolvimento profissional futuro, aquisição de conhecimento focado na área em que trabalho, trazendo outros parâmetros e inovações para meu cotidiano.

O curso foi muito enriquecedor para mim, fica difícil registrar aqui tudo o que aprendi, mas algumas coisas foram realmente novas, como o conceito de translanguaging, **biliteracy and multiliteracy**, LACI, PBL, CBLT e CRLT./O curso me proporcionou uma atualização realmente eficiente no desenvolvimento das minhas práticas. A diretora da instituição onde trabalho pediu para que eu e minha colega compartilhe com ela o que aprendemos, principalmente as diretrizes do PARECER.

Apreendi muito sobre os diferentes pontos de vista em vários assuntos que permeiam o ensino bilíngue, inclusive sobre assuntos que eu achava que não haviam estudos sobre por não ter contato com esse mundo no ambiente da pedagogia. Amei **aprender** principalmente sobre currículo, **sobre biliteracy**, e as aulas apaixonadas sobre a leitura da Antonieta Megale on the new legislation./Já fui considerada para boas vagas de Head Teacher mesmo não sendo totalmente formada ainda e em todas as entrevistas o curso foi citado como ponto focal de desenvolvimento das equipes de trabalho das escolas.

O uso de diversos termos (nas respostas dos participantes) para designar os processos que envolvem a recepção e produção escrita em duas línguas (*biliteracy*, *multiliteracy*, letramento, literacia, biletramento e *bridge* - conteúdo que permeou os encontros do tema) em uma escola bilíngue representa a complexidade da temática. Brentano e Finger (2020) apontam que o aprendizado da língua escrita em contextos bi/multilíngues é um assunto que desencadeia muitas dúvidas, tanto de pais e

professores e que poucas são as pesquisas na área em contexto brasileiro.

Os conhecimentos que envolvem a alfabetização geralmente são contemplados nos cursos de Pedagogia, no entanto, a aprendizagem de uma língua adicional é de competência do curso de Letras. Desta forma, se a formação inicial para os profissionais atuarem na educação bi/multilíngue ainda compreendem os cursos de Pedagogia e Letras e os conhecimentos específicos da área nesses cursos são pouquíssimo explorados (CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022), podemos considerar a alfabetização em duas línguas uma área praticamente inexistente na formação profissional.

Os conhecimentos que envolvem os múltiplos processos de ensino-aprendizagem da língua escrita em duas línguas compreendem àqueles saberes muito particulares para a área que, junto aos conhecimentos linguísticos, culturais, de linguagem acadêmica/disciplinar e didáticas para a integração de ensino de conteúdos curriculares e linguagem, formam, ao nosso ver, os saberes bilíngues que permeia as demais categorias propostas por Tardif (2012).

Na primeira edição, o curso contou com um encontro sobre biliteracia<sup>72</sup> e uma breve complementação<sup>73</sup> na aula final, já as seguintes edições contaram com uma carga horária muito superior devido à importância do tema. As alterações realizadas nas formações posteriores serão discutidas na seção sobre as limitações do curso na presente seção. Esperamos que cada vez mais profissionais se dediquem a pesquisar a alfabetização simultânea em duas línguas em contexto brasileiro para que possamos construir um arcabouço teórico-prático para nortear a prática pedagógica de professores que atuam com a aprendizagem da língua escrita na língua de nascimento e adicional dos alunos.

#### 6.1.11 Aprender Sobre As Contribuições Da Neurociência, Aquisição E Aprendizagem De Uma Língua Adicional E Code-Switching

As *affordances* percebidas sobre as contribuições da neurociência, aquisição e aprendizagem de uma língua adicional e code-switching estão alocadas em conjunto pois as três últimas correspondem a conteúdos que compreendem o aprender sobre as contribuições da neurociência para a educação bi/multilíngue. Os excertos abaixo

---

<sup>72</sup> Ministrado pela professora Selma de Assis Moura.

<sup>73</sup> Ministrada pela presente pesquisadora.

são representativos desta categoria.

Revi, reaprendi e aprendi conceitos. **Aprendi mais a fundo sobre** translinguagem, **neurociência**, a como elaborar projetos mais consistentes, metodologias e etc./A dar mais base ao meu aprendizado e a minha fala, dando continuação à minha formação.

O curso foi maravilhoso e aprendi muito. Fica até difícil listar mas entendi a essência do ensino bilíngue que é ensinar em inglês e não ensinar o inglês, o **funcionamento do cérebro bilíngue**, aprendi sobre a necessidade de as aulas serem multimodais, etc/Possibilitou muita clareza nos conceitos que envolvem o bilinguismo, nos processos de aquisição da linguagem, papel do professor bilíngue, tipos de metodologias de ensino bilíngue, etc. Além disso melhorou muito a minha prática de sala de aula porque tive muitas ideia a partir das falas e posts no grupo de whats app.

Aprendi sobre a educação bilingue, algo que eu não tinha muito conhecimento. Aprendi muito sobre abordagens de ensino de inglês, principalmente para crianças que eu não tinha quase nenhum conhecimento, e me ajudou muito na hora de elaborar aulas para meu trabalho e para o estágio. **Aprendi sobre como funciona o cérebro que aprende dois idiomas, mitos e verdades sobre ensino de línguas, e foi uma das partes que mais gostei.**/Me possibilitou ter conhecimento aprofundado na área de ensino de línguas, ensino bilingue, e metodologias. Isso me ajudou muito a passar credibilidade aos meus alunos, a ganhar confiança na hora de ensinar e justificar porque ensino de tal maneira.

Aprendi o que caracteriza de fato uma escola bilíngue e isso foi muito importante para mim. Aprendi sobre metodologias ativas que já estou utilizando em sala e **compreendi melhor como as crianças aprendem uma segunda língua.**/Onde trabalho eles oferecem apenas aulas de inglês e chamam de bilíngue. O curso me deu informação e capacitação para conversar com a diretora da escola e pedir por mudanças que eu já havia pedido antes, mas não me levaram à sério. Eu apresentei dados e leituras que a fez abrir os olhos e buscar esta mudança. Não será fácil, mas vai valer à pena!

Diferentes metodologias e como aplicá-las em sala; Moldar e adaptar o currículo escolar para que se adeque às necessidades de cada realidade; **A forma como a língua é desenvolvida, o que auxilia muito no trabalho com crianças bem pequenas, sabendo o que esperar** e tendo maior propriedade para lidar com as famílias e seus questionamentos./ Trocas com os colegas e reflexões sobre minha forma de 'ensinar'. Acredito que através dessas reflexões podemos nos tornar professores cada vez melhores.

O curso foi maravilhoso e aprendi muito. Fica até difícil listar mas entendi a essência do ensino bilíngue que é ensinar em inglês e não ensinar o inglês, o funcionamento do cérebro bilíngue, aprendi sobre a necessidade de as aulas serem multimodais, etc/Possibilitou muita clareza nos conceitos que envolvem o bilinguismo, nos **processos de aquisição da linguagem**, papel do professor bilíngue, tipos de metodologias de ensino bilíngue, etc. Além disso melhorou muito a minha prática de sala de aula porque tive muitas ideia a partir das falas e posts no grupo de whats app.

Muita coisa. Aprendi, principalmente, que não posso parar de estudar, de querer aprender mais e de que tenho muito coisa pra descobrir sobre o bilinguismo. Aprendi que sempre tive uma ideia colonial sobre quase tudo. E que o conceito de descolonização está me ajudando a entender melhor até a mim mesma. **Entender um pouco mais sobre como conseguimos aprender línguas** só fez reforçar q a minha monografia da pós tem

futuro./Estou me sentindo mais capacitada para falar sobre bilinguismo. Estou me sentindo mais segura.

**Aprendi muitas coisas como** decolonialidade, translanguaging, **code-switching** e muitas outras coisas que no início da minha carreira há 20 anos atrás não eram bem vistas e que não podíamos fazer durante as aulas./Me possibilitou expandir os conceitos de como a aprendizagem de uma língua adicional ocorre e o quanto podemos utilizar a nossa língua materna como algo positivo nessa construção, inclusive fazendo "bridge" entre as duas línguas em determinados momentos das aulas.

Uma visão descolonial sobre o ensino bilíngue. Compreender "jargões" que nunca tinha visto e conceitos, como: **code switching**, translanguaging, compreender como deve ser um currículo bilíngue e projected based learning. E principalmente a repensar a minha prática através dos exemplos e reflexões./Proporcionou criar pontes com outros profissionais e a iniciar um projeto de um ensino bilíngue a longo prazo.

Infelizmente ou felizmente, ao entrar nesse curso, aprendi praticamente quase tudo o que eu não sabia sobre educação Bilíngue, acredito que ainda preciso ler mais e estudar mais. Sendo assim, aprendi sobre os conceitos de Translanguage, Project-based learning, **Code-switching**, entre outros e como a pensar melhor nas minhas aulas e como a oferecer o meu melhor para as crianças em termos de segunda língua./A acreditar mais em meus alunos e incentivá-los mais na L2. Pensar mais no meu planejamento e melhorar as atividades e minhas expectativas em relação ao que eu espero deles e de mim como professora.

Independente da corrente de pensamento no qual nos filiamos, não há como negar os avanços nas pesquisas sobre neurociência e suas contribuições para a área educacional, inclusive na educação bi/multilíngue. Desta forma, dedicamos duas aulas para apresentar como a perspectiva da neurociência entende o bilinguismo, o sujeito bilíngue e a educação bi/multilíngue e como podemos aproveitar o que já se sabe sobre como o nosso cérebro aprende (e especificamente aprende línguas) para aprimorarmos a prática pedagógica.

A aprendizagem de alguns conteúdos percebida pelos participantes como propiciamentos dos encontros da área da neurociência foram a aquisição e aprendizagem da língua adicional e o *code-switching*.

As *affordances* percebidas sobre a aprendizagem das contribuições da neurociência desencadearam *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional (que serão apresentadas mais adiante), principalmente para que professores construam uma base teórica sólida para lidarem com os questionamentos dos pais, situações frequentes do cotidiano docente e conhecimentos identificados pelos participantes na resposta à pergunta "O que você diria que mais precisou ao atuar na educação bi/multilíngue e teve que estudar/investigar por conta própria ou com a ajuda da escola?" no questionário inicial desta pesquisa.

### 6.1.12 Aprender Sobre A Linguagem Acadêmica/Disciplinar

Apenas um participante aponta como *affordance* percebida a aprendizagem sobre a linguagem acadêmica/disciplinar, como podemos notar no excerto que segue:

**Apreendi principalmente sobre a necessidade de preparar e pensar na linguagem acadêmica real que é utilizada quando trabalhamos em contexto bilíngue.** Também foi neste curso que fiquei sabendo do parecer./Este curso me possibilitou repensar sobre minhas aulas e o que eu pensava sobre materiais didáticos. Também me fez pensar no que seria mínimo para se "garantir" uma educação bilíngue de verdade.

A *affordance* percebida por este participante é relevante porque a linguagem acadêmica/disciplinar está entre os conhecimentos necessários para a formação do professor bilíngue (MEGALE, 2020; OLIVEIRA *et al.*, 2021). Contudo, o fato de apenas um participante mencionar esse item como sendo uma *affordance* do curso reafirma nossa impressão durante as aulas: a linguagem acadêmica foi algo encarado pelos professores como sendo algo difícil e que nunca tinham visto, ouvido ou estudado a respeito.

O encontro sobre a linguagem acadêmica/disciplinar<sup>74</sup> das diversas disciplinas foi um dos mais desafiadores do curso, pois este é um assunto ainda muito restrito a autores com pesquisas internacionais, inclusive a professora palestrante é brasileira mas pesquisa a linguagem acadêmica nas disciplinas em contextos de educação bi/multilíngue nos Estados Unidos. Logo após a aula, o grupo de *whatsapp* da turma serviu de espaço para o desabafo dos participantes acerca da dificuldade da temática, como podemos observar na figura abaixo, um compilado de algumas postagens do grupo<sup>75</sup>. Os nomes e números de telefones dos participantes foram ocultados, mas deixamos a identificação dos comentários postados pelas organizadoras do curso.

---

<sup>74</sup> Ministrado pela professora Luciana de Oliveira da Virginia Commonwealth University que possui extensa pesquisa na área, em contexto americano.

<sup>75</sup> Agradeço imensamente o participante Lucas Eduardo por printar a tela das conversas no grupo de *whatsapp* referentes a aula de linguagem acadêmica e compartilhá-las comigo, pois, devido a problemas técnicos, eu não consegui acessá-las pelo meu aparelho.

Figura 25 – Conversas dos Participantes durante a aula de linguagem acadêmica



Fonte: A autora (2022).

Apesar de apenas um participante apontar a aprendizagem sobre a linguagem acadêmica/disciplinar como um dos propiciamentos do curso, consideramos, enquanto organizadoras, esse encontro um dos mais significativos da formação (é possível verificar em nossas interações com os participantes no grupo de *whatsapp*



na figura 9) posto que esses são conteúdos pouco difundidos em nosso país, limitando ainda mais as oportunidades de aprendizagem sobre o tema. Coadunamos com o fato de que os conhecimentos linguísticos (falar inglês, por exemplo), não são suficientes para representar todos os saberes docentes para a área. Megale (2018) aponta para os diversos aspectos linguísticos que permeiam a prática de docentes que ministram suas disciplinas em língua adicional, em especial a linguagem acadêmica/disciplinar, ou linguagem compatível ao conteúdo (MEGALE, 2020).

Para Oliveira *et al.* (2021) o ensino da linguagem acadêmica/disciplinar é um grande desafio para professores. A autora aponta que os conhecimentos dos próprios professores acerca da linguagem acadêmica/disciplinar de sua disciplina afetam o desenvolvimento da 'alfabetização acadêmica' de seus alunos. E em contextos de educação bi/multilíngue é "imperativo que todos os alunos [...] desenvolvam essa linguagem e sejam capazes de usá-la efetivamente, tanto no discurso oral quanto no escrito."<sup>76</sup> (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 2, tradução nossa).

Os conhecimentos sobre a linguagem acadêmica/disciplinar em língua adicional e sua didática de ensino e integram os conhecimentos da língua adicional e da disciplina em que ministra, compreendendo os saberes disciplinares de Tardif (2012).

#### 6.1.13 Aprender Metodologias, Abordagens, Técnicas E Afins

Como em todo decorrer da análise dos dados desta pesquisa, as questões ligadas aos aspectos práticos que remetem a metodologias, abordagens, técnicas, estratégias, entre outros, foram as *affordances* percebidas que mais tiveram representatividade nas respostas dos participantes, como podemos verificar nos 49 excertos abaixo.

**Abordagens metodológicas**, planejamentos, etc./Nossa, para mim foram novidades e muito conhecimento para fazer um trabalho melhor.

Uma visão descolonial sobre o ensino bilíngue. Compreender "jargões" que nunca tinha visto e conceitos, como: code switching, translanguaging, compreender como deve ser um currículo bilíngue e **projected based learning**. E principalmente a repensar a minha prática através dos exemplos e reflexões./Proporcionou criar pontes com outros profissionais e a iniciar um projeto de um ensino bilíngue a longo prazo.

---

<sup>76</sup> "it is imperative that all elementary students develop this register and are able to effectively use it both in oral and written discourse" (OLIVEIRA *et al.*, 2021, p. 2).

Apreendi detalhadamente o que é bilinguismo, como o parecer, de certa forma, alinha o futuro das escolas bilíngues em nosso país. A redefinição de conceitos e práticas pedagógicas, **CLIL**, biletamento, modelos de programas bilíngues nos Estados Unidos x Brasil, entre tantas outras coisas./Adequar o ensino de inglês na instituição em que trabalho, ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de inglês. Sugerir essa capacitação para outros colaboradores de Educação Infantil.

**Apreendi a usar, diversificar e explorar as mais diversas abordagens de uso/prática da L2.** Além da parte teórica foi fantástico conhecer diferentes realidades tanto dentro do Brasil quando fora dele./A certificação da educação bilíngue em somatória com meu jovem FCE me proporciona portas abertas na atuação em várias escolas, bem como acessar pessoas solícitas e cheias de conhecimento fresco e acessível.

Decolonialismo, Translanguaging, **Bridge**, **LACI** e aprofundi algumas coisas que já tinha conhecimento prévio.

Em primeiro lugar, que existem outros professores com as mesmas dificuldades e desafios que eu, o que me deu tranquilidade para me abrir as possíveis alternativas para sanar essas dificuldades. Na parte técnica, foi muito bom **entender mais sobre CLIL, CBI e metodologias ativas.**/Uma abertura enorme para trabalhos acadêmicos que não conhecia, além da possibilidade de colocar em prática várias técnicas e ideias vinda do curso.

**adquiri novas ideias e um maior conhecimento didático em relação a educação bilíngue**/ampliar meus horizontes e visão como professora bilíngue.

**Conheci novos métodos e estratégias para engajar mais meus alunos**, assim como o que posso esperar e cobrar deles dependendo do seu estágio e idade./Me mostrou diferentes formas de abordar certos assuntos, me dando novas ideias para ministrar minhas aulas.

**novas metodologias**, novas teorias de aprendizagem, como encarar a profissão de uma forma diferente e enriquecer o processo de aprendizagem, validando tanto os alunos quanto o processo em si.

Apreendi tanta coisa neste curso que fica difícil nomear, mas o mais importante é que fiquei encantada com a Educação Bilíngue e toda que ela envolve./Em todas as aulas aprendi coisas interessantíssimas. Tornos que não conhecia, **práticas completamente novas para mim, uma vez que ainda não trabalho com a Educação Bilíngue.** Pessoas maravilhosas que vou levar comigo para toda uma vida.

Apesar de não ser professora de escola bilíngue, realizei o curso para ter um aprimoramento pessoal e futuramente trabalhar nessa área. Fiquei muito satisfeita com o mesmo, atendeu meus objetivos, **aprendi diversas formas de interação, abordagem e didática para utilizar em sala de aula e conseguir efeitos prazerosos com os alunos.** Mesmo não dando aula em escola bilíngue já estou adotando algumas coisas que aprendi. Obrigada./O modo de abordagem de algumas metodologias esta me ajudando em sala de aula. Trabalho com alunos do fundamental 1 e estou fazendo algumas adaptações em sala de aula, estou utilizando histórias que antes não utilizava, estou tentando fazer eles produzirem mais, trabalhar a oralidade, deixando-os livres para utilizar as duas línguas, percebi no curso que utilizar nossa língua materna juntamente com a segunda língua pode ajudá-los e antes eu achava que isso só iria atrapalhar.

**O mais importante para mim foi aprender como aplicar todos os**

**conceitos que sempre ouvi falar.**/O curso me permitiu refletir as práticas profissionais e me deu muita vontade de continuar estudando.

Aprofundei os conhecimentos sobre bilinguismo trabalhados em sala de aula, a importância da língua nativa para os alunos e a não banalizar a segunda língua e também muitas técnicas de como aplicar tudo que foi aprendido!/A troca de experiências entre os professores e alunos foi de grande riqueza para adquirir novas ideias e técnicas e **também atividades para aplicar em sala de aula, principalmente no âmbito da alfabetização.**

Conceitos relacionados ao bilinguismo que eu desconhecia e também **pude aprofundar conhecimentos em abordagens e metodologias.**/Me sentir mais segura na prática bilíngue e também enriquecer minha prática através da troca de experiências com os colegas.

Muita coisa! Impossível escrever em uma linha só. Desde decolonização, **até PBL.**/Durante o curso, comecei a trabalhar em um programa bilíngue em uma das escolas mais conhecidas de Londrina e acredito que o curso teve uma grande contribuição para isso. Pude e ainda irei aplicar muitas coisas que aprendi ao longo desses meses.

**Diversas abordagens pedagógicas, diversas técnicas de sala de aula, como avaliar,** além de fundamentação teórica/Embasamento para conversar com Pais , Maior compreensão do Bilinguismo, Como preparar as reuniões pedagógicas com a equipe de professores e negociações com a Direção sobre material didático.

Muito a respeito de literacia, trabalho em grupo em sala de aula, **os métodos novos/saber onde considero que falta conhecimento e como ir atrás.**

**Tive a oportunidade de compreender melhor a metodologia CLIL, com a qual já trabalho,** além de conhecer a educação decolonial e o bi/multilinguismo. Fiquei muito contente em descobrir que temos no Brasil escolas bilíngues públicas./Aprimorar minha didática, além de melhorar meu currículo, pois já atuo na área.

O curso me proporcionou muitos aprendizados. Compreendi o que é uma escola bilíngue e como funciona, o que é ser um professor bilíngue com seus direitos e deveres, compreendi melhor BNCC e diretrizes. **Aprendi metodologias diversificadas e aplicáveis em sala de aula,** além do vasto conteúdo teórico que será de grande valia./Não tenho experiência em escolas de ensino bilíngue, mas o curso fez com que eu me sentisse preparada e capaz de ingressar em novos desafios.

Dentre as tantas coisas que esse curso me ensinou quero destacar:- as concepções sobre bilinguismo e plurilinguismo;- **os diferentes tipos de abordagens para educação bilíngue;**- educação intercultural;- contextos educacionais;- papel do material didático. / Eu não trabalho com educação bilíngue, mas esse curso me possibilitou enxergar o ensino de Inglês para crianças de uma maneira diferente.Hoje me sinto mais segura em meu trabalho.

Eu aprendi melhor sobre o que é o ensino bilíngue, o papel do professor bilíngue, **conheci varias abordagem interessante para implementar em sala de aula,** como desenvolver lesson plans eficazes para esse contexto para desenvolver os multiletramentos e as diferentes habilidades, a importância do uso do material didático que aborde os diferentes níveis de linguagem e que proporcionam diversas experiências e praticas./Me possibilitou conhecer diversos autores que estudam esse contexto mais a fundo e **as diferentes abordagem que podem ser usadas no dia a dia em**

### **sala de aula.**

Infelizmente ou felizmente, ao entrar nesse curso, aprendi praticamente quase tudo o que eu não sabia sobre educação Bilingue, acredito que ainda preciso ler mais e estudar mais. Sendo assim, aprendi sobre os conceitos de Translanguage, **Project-based learning**, Code-switching, entre outros e como a pensar melhor nas minhas aulas e como a oferecer o meu melhor para as crianças em termos de segunda língua./A acreditar mais em meus alunos e incentivá-los mais na L2. Pensar mais no meu planejamento e melhorar as atividades e minhas expectativas em relação ao que eu espero deles e de mim como professora.

Aprendi muita coisa. **Muitas estratégias de ensino que podem ser empregadas nas aulas.** Muita teoria sobre o ensino bilíngue. Muito aprendizado com as experiências compartilhadas pelos professores e colegas./O curso me possibilitou conhecer mais sobre uma área de atuação com a qual eu ainda não tinha tido contato. Agora, caso haja a oportunidade de trabalhar com ensino bilíngue, eu me sentiria apta a encarar o desafio.

**Aprendi muitas práticas relevantes para o ensino bilíngue** e também, pude refletir melhor sobre como superar alguns desafios que eu entendia como sendo impasses ao bilinguismo./Melhorar minha qualificação como professora e também a minha prática em aulas, mudando alguns pontos e inserindo novas perspectivas na sala de aula.

O curso trouxe conteúdos direcionados à formação de modo teórico-prático. Vimos desde as fases de desenvolvimento infantil, concepções de bilinguismo, boas práticas no ensino bilíngue, metodologias para o ensino bilíngue, até a BNCC e o uso de tecnologias./Estar conectada com a vanguarda, com o que há de melhor dentro de um ensino bilíngue. **Relembrar as metodologias ativas.**

**Abordagem para educação bilíngue, atividades e praticas de como atuar em sala/**Me levou a um nível bem mais alto de conhecimento e me ajudou a escolher a área de estudo para a pós graduação.

Aprendi que o professor deve estar sempre em constante evolução. **Aprendi técnicas** e dividi experiências que levarei para a sala de aula e para a minha vida. Foi muito importante e gratificante cada momento e cada aula./Me possibilitou entender melhor o mundo do bilinguismo, e a tomar melhores decisões no planejamento de aulas e aplicações de atividades.

O que é Educação Bilíngue, bilinguismo, **técnicas para trabalhar no contexto bilíngue**, como montar um currículo bilíngue, o que é ser um professor bilíngue - quais seus saberes e deveres./Ampliou o meu conhecimento sobre o processo de aprendizagem do individuo da criança ao adulto, porque fui buscar mais informações. o meu conhecimento estava 'desatualizado'. Então, a formação foi essencial para que eu voltasse ao jogo e foi a melhor coisa que aconteceu!

Muita coisa!!! Desde o conceito de decolonialização, que eu nunca havia ouvido até **a prática de projetos dentro do contexto bilíngue.**/Mesmo não fazendo parte do ensino bilíngue no momento aprendi muito tanto com os palestrantes como pela experiência dos colegas. Posso tranquilamente adaptar alguns conceitos e ideias á minha realidade de ensino tradicional, onde tenho dois períodos semanais de língua.

**Aprendi ferramentas, conceitos, aplicações na prática.** Repensei minhas abordagens pedagógicas, assimilei novas perspectivas, angariei recursos para melhorar minha docência. Foram muitos aprendizados de diferentes

formas./Acredito que me fez uma profissional da educação mais capacitada.

**Diferentes metodologias e como aplicá-las em sala;** Moldar e adaptar o currículo escolar para que se adeque às necessidades de cada realidade; A forma como a língua é desenvolvida, o que auxilia muito no trabalho com crianças bem pequenas, sabendo o que esperar e tendo maior propriedade para lidar com as famílias e seus questionamentos./ Trocas com os colegas e reflexões sobre minha forma de 'ensinar'. Acredito que através dessas reflexões podemos nos tornar professores cada vez melhores.

O curso nos ofereceu base teórica sobre bilinguismo, suas tendências e diferentes formas de inserir o bilinguismo em diferentes contextos (ensino público ou privado, de forma integral ou parcial). Nomenclaturas atualizadas e diferentes recursos para o aluno aprender e interagir também foram destaques no curso./Com base teórica maior e mais clara sobre o que acontece no mundo bilíngue, consigo conversar com pais de alunos com mais clareza sobre determinados processos que ocorrem no aprendizado da segunda língua, assim como **acrescentar atividades diferentes no dia a dia e que agregam ao conhecimento do aluno.**

O curso foi muito enriquecedor para mim, fica difícil registrar aqui tudo o que aprendi, mas algumas coisas foram realmente novas, como o conceito de translanguaging, biliteracy and multiliteracy, **LACI, PBL, CBLT e CRLT.**/O curso me proporcionou uma atualização realmente eficiente no desenvolvimento das minhas práticas. A diretora da instituição onde trabalho pediu para que eu e minha colega compartilhe com ela o que aprendemos, principalmente as diretrizes do PARECER.

**Práticas na educação bilíngue,** ver o ensino-aprendizagem sob diferentes perspectivas, **novas abordagens,** criatividade, pensar de forma crítica o currículo e programa que a escola propõe.../Obtive meu primeiro emprego como professora em educação bilíngue.

**Aprendi estratégias para ensinar conteúdos e idioma de maneira eficaz, atraente e divertida para os alunos.** Aprendi diversas terminologias sobre a área de educação bilíngue, ideias criativas com os colegas, dificuldades que os outros enfrentam, **atividades que podem ser úteis,** uma nova perspectiva sobre educação bilíngue e também vocabulário relacionado à área./Até o momento não tive mudanças profissionais relacionadas ao curso porque neste ano estou atuando como professora temporária do Estado, mas acredito que me abrirá portas para encontrar uma boa escola no próximo ano.

Sistematizei minha aprendizagem de translinguagem, decolonialidade, **metodologias do ensino bilíngue, proposições práticas para o ensino bilíngue.**/Acho que a principal contribuição foi a mudança de visão na concepção do que é ensino bilíngue e da inter-relação que existe na proposição de ensino entre as duas línguas, bem como várias proposições didáticas que aumentaram as possibilidades de ensino e aprendizagem.

**Tomei conhecimento sobre novas abordagens, como o LACI** e uma melhor compreensão sobre a construção do currículo bilíngue./Penso ser importante ampliar os horizontes sobre as diferentes possibilidades no ensino bilíngue. Os professores nos instigaram a pesquisar mais ainda.

Aprendi muitas nomenclaturas e termos técnicos que não conhecia, **assim como estratégias de ensino que proporcionam uma conexão entre o "real world" e a sala de aula.**/Mais conhecimento para a direção do centro do idiomas onde exerço minha profissão.

**Novas estratégias de ensino e diferentes didáticas./Aprendi diferentes**

**metodologias** que estou colocando em prática e tem auxiliado de forma satisfatória durante as minhas aulas.

**Nesse curso pude aprender diversas abordagens e práticas no ensino bilíngue.** Também foi possível realizar reflexões acerca do uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem e como utiliza-la como ferramenta para ajudar os alunos e atingir os objetivos de forma mais prática e pontual./O curso me possibilitou ter um olhar mais crítico sobre a minha prática até então e a parti de dessa mudança consegui aplicar conhecimentos adquiridos em nossas aulas na minha sala de aula.

Foi uma excelente oportunidade de revisitar conceitos, **aprender novas práticas**, trocar experiências e conhecer pessoas e projetos inspiradores./Venho fazendo doutorado nessa temática, e o curso me possibilitou tanto aprender um pouco mais sobre os desafios que os professores enfrentam/enfrentarão. O curso também me ajudou a desenvolver um pouco mais de atenção sobre como trabalhar algumas questões ligadas ao ensino de língua, sem perder de vista o foco no conteúdo, tão fundamental às abordagens de educação bilíngue.

Muitas coisas mas o que mais me fascinou foi o Currículo Integrado/**Adquirir muitos conhecimentos práticos, principalmente os projetos.**

Apreendi uma grande diversidade de conceitos novos, como CBLT, CRLT, CLIL, decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade, biliteracy, além de todo o conhecimento sobre como pensar o currículo bi/multilíngue, **abordagens de ensino bilíngue**, planejamento de aulas e **estratégias de ensino**./Possibilitou um treinamento e um ganho bastante significativo na minha formação geral com docente, bem como no contexto específico da Educação Bilíngue. Eu posso dizer que foi uma grande mudança de paradigma e perspectivas para minha carreira profissional.

O curso foi maravilhoso e aprendi muito. Fica até difícil listar mas entendi a essência do ensino bilíngue que é ensinar em inglês e não ensinar o inglês, o funcionamento do cérebro bilíngue, aprendi sobre a necessidade de as aulas serem multimodais, etc/Possibilitou muita clareza nos conceitos que envolvem o bilinguismo, nos processos de aquisição da linguagem, papel do professor bilíngue, **tipos de metodologias de ensino bilíngue**, etc. Além disso melhorou muito a minha prática de sala de aula porque tive muitas ideia a partir das falas e posts no grupo de whats app.

Apreendi sobre a educação bilingue, algo que eu não tinha muito conhecimento. **Apreendi muito sobre abordagens de ensino de inglês, principalmente para crianças que eu não tinha quase nenhum conhecimento**, e me ajudou muito na hora de elaborar aulas para meu trabalho e para o estágio. Apreendi sobre como funciona o cérebro que aprende dois idiomas, mitos e verdades sobre ensino de línguas, e foi uma das partes que mais gostei./**Me possibilitou ter conhecimento aprofundado na área de ensino de línguas, ensino bilingue, e metodologias.** Isso me ajudou muito a passar credibilidade aos meus alunos, a ganhar confiança na hora de ensinar e justificar porque ensino de tal maneira.

**Diversas técnicas** e olhares diferentes em relação ao ensino bilíngue./Aprender coisas novas e poder colocar em prática no meu trabalho.

Legislação de ensino bilíngue no Brasil, conceitos como o de translanguaging, **novas metodologias de ensino** e refleti sobre a colonização nas práticas de ensino./Melhorar minha prática em sala através de novos conhecimentos e observação de diferentes realidades escolares.

Em questões práticas, permaneço no mesmo cargo e recebo a mesma remuneração.

Conceitos e **metodologias de ensino relacionadas ao ensino bilíngue**. Tirei dúvidas sobre a perspectiva decolonial, **entendi melhor o conceito de CLIL**, além de uma reflexão sobre a prática que eu vinha exercendo no contexto educacional./Melhorar a minha prática, observar as ocorrências da língua inglesa na sala de aula de LIC que antes eu considerava como erros cometidos pelas crianças, como aprendizagem.

**Estratégias de ensino**, conceitos e a parte legal do ensino. /Embasamento para falar sobre educação bilíngue.

A educação bi/multilíngue se caracteriza pelo ensino formal de conteúdos curriculares através da instrução em duas línguas (HORNBERGER, 1991; GENESEE, 1987). Para isso, faz-se necessário o uso de metodologias específicas que deem conta dessa complexidade, por isso, optamos por apresentar as abordagens mais recorrentes que possibilitem essa integração entre conteúdo e linguagem.

Muitos participantes indicam que a formação propiciou a aprendizagem desses aspectos práticos, representados pelas nomenclaturas “metodologias”, “abordagens”, “técnicas”, “ferramentas”, “estratégias”, “ideias”, “didáticas” e “práticas”, usadas de forma mais genérica. Já outros participantes relembram algumas das abordagens/estratégias contempladas na formação, como: CLIL (*Content and Language Integrated Learning*<sup>77</sup>), PBL (*Project-based Learning*<sup>78</sup>), LACI (*Language-Based Approach to Content Instruction*<sup>79</sup>), Bridge<sup>80</sup> e metodologias ativas.

Os conhecimentos acerca das metodologias<sup>81</sup> da sua área de atuação pertence aos saberes pedagógicos, um dos componentes dos saberes da formação profissional, segundo Tardif (2012). Todavia, o autor afirma que os professores de profissão não são meros aplicadores dos saberes pedagógicos, mas os mobilizam na ação docente, juntamente com os saberes disciplinares e curriculares, traduzindo-os ao seu contexto de prática.

Apesar da *affordance* percebida “aprender metodologias, abordagens, técnicas e afins” representar um processo ainda quantitativo, acreditamos que ela, em conjunto com outras *affordances* percebidas, seja agente de mudanças qualitativas

<sup>77</sup> Em português: AICL (Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem).

<sup>78</sup> Em português: Aprendizagem Baseada em Projetos.

<sup>79</sup> Em português: Abordagem Baseada em Linguagem para a Instrução de Conteúdos. Esta abordagem foi discutida na formação com sua própria idealizadora, profa. PhD. Luciana de Oliveira.

<sup>80</sup> Em português: Ponte, estratégia cunhada por Beeman e Urow (2013) em que alunos são instigados a comparar e contrastar as línguas que são utilizadas como instrução no ambiente escolar.

<sup>81</sup> Quando uso a palavra metodologia, nela está subentendida os demais termos usados pelos participantes: abordagens, técnicas, ferramentas, estratégias, ideias, didáticas, atividades e práticas.

nos participantes, segundo suas próprias percepções, especialmente a *affordance* acerca do desenvolvimento profissional “transformar a ação pedagógica”, a qual abordaremos mais adiante.

#### 6.1.14 Aprender Sobre Planejamento

Alguns participantes percebem *affordances* relacionadas ao aprendizado sobre estratégias de planejamento para contextos de educação bi/multilíngue. Os excertos a seguir são representativos desta categoria.

Abordagens metodológicas, **planejamentos**, etc./Nossa, para mim foram novidades e muito conhecimento para fazer um trabalho melhor.

Diversos modelos de ensino nos quais não tive contato pois não tenho a formação em Letras, pude entender o processo de aprendizado em cada fase da criança e, como a inter-linguagem agrega no conhecimento amplo./**Muitas coisas, dentre elas: elaborar um planejamento objetivo no qual pude enxergar a evolução dos meus alunos.** E, a possibilidade de ingressar na vaga de professora regente de Inglês dos grupo do terceiro ano do Fund I.

Eu aprendi melhor sobre o que é o ensino bilíngue, o papel do professor bilíngue, conheci varias abordagem interessante para implementar em sala de aula, **como desenvolver lesson plans eficazes para esse contexto para desenvolver os multiletramentos e as diferentes habilidades**, a importância do uso do material didático que aborde os diferentes níveis de linguagem e que proporcionam diversas experiências e praticas./Me possibilitou conhecer diversos autores que estudam esse contexto mais a fundo e as diferentes abordagem que podem ser usadas no dia a dia em sala de aula.

Inúmeras formas de melhorar minha atuação na educação bilíngue, novos conceitos, **técnicas de planejamento** e aplicação de teorias./Melhor aplicação das teorias para a prática.

Aprendi uma grande diversidade de conceitos novos, como CBLT, CRLT, CLIL, decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade, biliteracy, além de todo o conhecimento sobre como pensar o currículo bi/multilíngue, abordagens de ensino bilíngue, **planejamento de aulas** e estratégias de ensino./Possibilitou um treinamento e um ganho bastante significativo na minha formação geral com docente, bem como no contexto específico da Educação Bilíngue. Eu posso dizer que foi uma grande mudança de paradigma e perspectivas para minha carreira profissional.

Como discutido no tópico anterior, a educação bi/multilíngue se estrutura de forma diferente, por isso o professor de conteúdo curricular também é responsável pelo desenvolvimento linguístico na língua adicional de seus alunos, ou seja, seu trabalho possui duplo foco (MEGALE, 2020). Por isso, o planejamento do professor bilíngue em língua adicional precisa conter os objetivos para a aprendizagem de conteúdos curriculares e de linguagem. Para Megale (2020), os aspectos ligados à



linguagem/língua transcendem os elementos lexicais e gramaticais, precisando englobar os elementos discursivos para desenvolver determinado conteúdo curricular, o que a autora nomeia de “linguagem compatível ao conteúdo” (o que neste trabalho chamamos de linguagem acadêmica/disciplinar).

Apesar de Tardif (2012) não tratar especificamente do planejamento, o autor discorre sobre os dois condicionantes da profissão que o professor precisa convergir na prática: a transmissão da matéria e a gestão das interações. O planejamento é um dos elementos constitutivos da gestão da matéria em que o professor precisa conhecer os elementos que estruturam o currículo, os conteúdos, os objetivos, as etapas, as metodologias, entre outros, e traduzi-los em uma organização de trabalho com seus alunos. Não é possível encaixar esses condicionantes em um ou outro saber docente, pois:

[...] a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o próprio cerne da profissão. É por isso que o estudo dos conteúdos transmitidos, a maneira como o professor os compreende, os organiza, os apresenta, os diz, em suma, utiliza-os para "interatuar" com os alunos faz parte integrante da pesquisa sobre os saberes do professor. (TARDIF, 2012, p. 219-220).

A *affordance* percebida “aprender sobre planejamento” pode estar relacionada a um dos encontros<sup>82</sup> da formação destinado à discussão sobre o planejamento de aulas para educação bi/multilíngue. Apresentamos os princípios de um planejamento que integre o ensino de conteúdos e linguagem (para além das questões linguísticas mais evidentes) e procuramos exemplificar como esse planejamento poderia se concretizar. Foi possível perceber que dependendo do contexto de atuação do participante, o planejamento linguístico era um aspecto periférico (escolas bilíngues mais tradicionais que ensinam grande parte dos conteúdos em língua adicional) ou central (escolas que se denominam bilíngues, mas que em sua essência se caracterizam como carga horária estendida em língua adicional). Salientamos ainda que os participantes, em sua maioria, não tinham familiaridade com os aspectos discursivos da linguagem para o conteúdo, como explicitamos anteriormente, na *affordance* percebida “aprender sobre a linguagem acadêmica/disciplinar”.

---

<sup>82</sup> Encontro ministrado pelo professor Lyle French, diretor, coordenador pedagógico e consultor de escolas bilíngues.

### 6.1.15 Aprender Sobre Material Didático

Apenas dois participantes mencionam *affordance* percebida acerca da aprendizagem sobre materiais didáticos para a educação bi/multilíngue, como podemos conferir a seguir.

Dentre as tantas coisas que esse curso me ensinou quero destacar: as concepções sobre bilinguismo e plurilinguismo; - os diferentes tipos de abordagens para educação bilíngue; - educação intercultural; - contextos educacionais; - **papel do material didático**. / Eu não trabalho com educação bilíngue, mas esse curso me possibilitou enxergar o ensino de Inglês para crianças de uma maneira diferente. Hoje me sinto mais segura em meu trabalho.

Eu aprendi melhor sobre o que é o ensino bilíngue, o papel do professor bilíngue, conheci várias abordagem interessante para implementar em sala de aula, como desenvolver lesson plans eficazes para esse contexto para desenvolver os multiletramentos e as diferentes habilidades, **a importância do uso do material didático que aborde os diferentes níveis de linguagem e que proporcionam diversas experiências e praticas**./Me possibilitou conhecer diversos autores que estudam esse contexto mais a fundo e as diferentes abordagem que podem ser usadas no dia a dia em sala de aula.

O material didático para a educação bi/multilíngue é um nicho que tem sido muito explorado pelo mercado educacional, acompanhando o crescimento acelerado de escolas que almejam oferecer ensino bilíngue. Muitas escolas optam pela adoção de um programa bilíngue pronto (ou customizado, como discursam algumas empresas) para facilitar a transição de escola regular para escola bilíngue, haja visto a grande carência de profissionais especializados na área.

A *affordance* percebida “aprender sobre material didático” está relacionada ao fato de termos discutido sobre suas implicações no uso em sala de aula e seu contexto mercadológico, principalmente nas escolas bilíngues. Também analisamos páginas de alguns materiais que transitam nessas escolas, procurando identificar os elementos (ou ausência deles) que podem promover (ou não) uma educação bi/multilíngue dinâmica (GARCÍA, 2009a). Debates sobre a elaboração de material próprio, trabalho com (mini) projetos e formas de atuar nas pequenas brechas, ou seja, que extrapolem os limites impostos pelo currículo e materiais didáticos, na construção de uma educação bi/multilíngue pautada em uma visão heteroglóssica (GARCÍA, 2009a).

A análise das *affordances* percebidas acerca da aprendizagem nos permite afirmar que o curso propiciou a aprendizagem de conteúdos teórico-práticos que

permeiam a educação bi/multilíngue. Aprender sobre esses conteúdos está inerente à formação profissional de professores, neste contexto, uma formação continuada. Esses componentes pertencem aos saberes das Ciências da Educação e dos saberes pedagógicos que compõem os saberes da formação profissional (TARDIF, 2012). Segundo o autor, esses saberes “são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais.” (TARDIF, 2012, p. 249).

Como discutido nas seções anteriores, a formação profissional dos professores ainda é um grande desafio (CASTANHARO; 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022; MEGALE, 2018), por isso,

Faz-se necessária a abertura de um curso de graduação que, em sua amplitude, forme profissionais capacitados para atuarem desde a educação infantil até o ensino médio. Com conhecimentos específicos de suas áreas, porém compreendendo os processos cognitivos da aprendizagem, bem como as teorias educacionais, e possuindo conhecimento de língua de instrução a ponto de poder transitar entre os diferentes segmentos de forma mais fluida (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022, p. 589).

E a partir desta formação inicial, os professores poderiam dar continuidade na construção desses saberes através de diversos modelos de formação continuada, principalmente naquelas em que professores de profissão se unem aos professores universitários na produção de conhecimento acerca da docência, como propõe Tardif (2012).

A seguir, apresentamos as *affordances* percebidas acerca da interação e colaboração.

## 6.2 AFFORDANCES PERCEBIDAS ACERCA DA INTERAÇÃO E COLABORAÇÃO

A interação é característica marcante de processos educacionais pela perspectiva sociocultural. Nos relatos dos participantes, identificamos a *affordance* percebida “interagir e colaborar” que são materializadas nas respostas que, de alguma maneira, mencionam as conexões entre os agentes do curso, como podemos verificar nos excertos a seguir.

Aprendi uma visão descolonial sobre o ensino bilíngue. Compreender "jargões" que nunca tinha visto e conceitos, como: code switching, translanguaging, compreender como deve ser um currículo bilíngue e projected based learning. E principalmente a repensar a minha prática através dos exemplos e reflexões./**Proporcionou criar pontes com outros**

**profissionais** e a iniciar um projeto de um ensino bilíngue a longo prazo.

Apreendi a usar, diversificar e explorar as mais diversas abordagens de uso/prática da L2. Além da parte teórica foi fantástico conhecer diferentes realidades tanto dentro do Brasil quando fora dele./A certificação da educação bilíngue em somatória com meu jovem FCE me proporciona portas abertas na atuação em várias escolas, bem como **acessar pessoas solícitas e cheias de conhecimento fresco e acessível.**

It's impossible to list. Every single class brought us an array of learning possibilities. I have now a better understanding of what a Bilingual School should be like. I'm aware of many important concepts, approaches and strategies regarding language learning and teaching. And to top it up, I feel much more confident as I acknowledged that this course not only provided us with some knowledge, but also **connected us with a community of collaborative teachers committed to support each other in a lifelong learning journey.** I'm so grateful for the opportunity, thank you Vivian and Michele./It was a groundbreaking experience, which gave me the inspiration and courage to redirect my career. I now intend to focus on a project that will help unprivileged kids to become bilingual.

**Muitas coisas, e não só com os professores convidados mas tmb com os colegas.**/abriu minha mente para ser uma profissional mais atualizadas (academicamente falando).

Aprofundei os conhecimentos sobre bilinguismo trabalhados em sala de aula, a importância da língua nativa para os alunos e a não banalizar a segunda língua e também muitas técnicas de como aplicar tudo que foi aprendido!/A **troca de experiências entre os professores e alunos foi de grande riqueza** para adquirir novas ideias e técnicas e também atividades para aplicar em sala de aula, principalmente no âmbito da alfabetização.

Apreendi que ser um bom professor bilíngue é uma tarefa árdua que exige múltiplos conhecimentos./**Foi bom poder aprender como outros professores desenvolvem o seu trabalho**, como eles lidam com a educação bilíngue e como é a realidade das escolas que trabalham com bilinguismo.

Apreendi muito sobre os desafios e a dimensão profunda que um profissional de Ensino Bilíngue precisa ter para poder desenvolver um trabalho eficiente em sala de aula./ **Networking!** Hoje estou trabalhando com um dos colegas de sala de aula. Também descobri que quero poder dar aula em escola bilíngue na área de Teatro e Comunicação.

Eu aprendi melhor sobre o que é o ensino bilíngue, o papel do professor bilíngue, conheci varias abordagem interessante para implementar em sala de aula, como desenvolver lesson plans eficazes para esse contexto para desenvolver os multiletramentos e as diferentes habilidades, a importância do uso do material didático que aborde os diferentes níveis de linguagem e que proporcionam diversas experiências e praticas./**Me possibilitou conhecer diversos autores que estudam esse contexto mais a fundo** e as diferentes abordagem que podem ser usadas no dia a dia em sala de aula.

O curso trouxe conteúdos direcionados à formação de modo teórico-prático. Vimos desde as fases de desenvolvimento infantil, concepções de bilinguismo, boas práticas no ensino bilíngue, metodologias para o ensino bilíngue, até a BNCC e o uso de tecnologias./**Estar conectada com a vanguarda, com o que há de melhor dentro de um ensino bilíngue.** Relembrar as metodologias ativas.

Apreendi que o professor deve estar sempre em constante evolução. Apreendi técnicas e **dividi experiências que levarei para a sala de aula e para a minha vida**. Foi muito importante e gratificante cada momento e cada aula./Me possibilitou entender melhor o mundo do bilinguismo, e a tomar melhores decisões no planejamento de aulas e aplicações de atividades.

Apreendi Muita coisa!!! Desde o conceito de decolonialização, que eu nunca havia ouvido até a prática de projetos dentro do contexto bilíngue./Mesmo não fazendo parte do ensino bilíngue no momento **aprendi muito tanto com os palestrantes como pela experiência dos colegas**. Posso tranquilamente adaptar alguns conceitos e ideias á minha realidade de ensino tradicional, onde tenho dois períodos semanais de língua.

Diferentes metodologias e como aplicá-las em sala; Moldar e adaptar o currículo escolar para que se adeque às necessidades de cada realidade; A forma como a língua é desenvolvida, o que auxilia muito no trabalho com crianças bem pequenas, sabendo o que esperar e tendo maior propriedade para lidar com as famílias e seus questionamentos./ **Trocas com os colegas** e reflexões sobre minha forma de 'ensinar'. Acredito que através dessas reflexões podemos nos tornar professores cada vez melhores.

Difícil mensurar o quanto foi aprendido. Muita coisa, muito assunto novo. Pra mim foi uma baita atualização tanto na minha teoria quanto prática profissional (atualizar). Apreendi muitos conceitos novos e desconstruí antigos conceitos também, pois tudo muda o tempo todo, né? A cada aula, muito conhecimento novo. Fascinante todo o conteúdo programático do curso./Nossa profissão é imparável no quesito desenvolvimento profissional. Estamos sempre buscando aprender para nos reinventar e aprimorar nossa prática. Com este curso não foi diferente, consegui me atualizar com as novidades educacionais do contexto bilíngue e ver minha prática com outros olhos. **Ter a oportunidade de assistir Selma Moura, Antonieta Megale, Candy Palma, Karina Fernandes é quase surreal. Sabe aquelas autoras que a gente cita nos nossos trabalhos acadêmicos? De repente, estou tendo aula com elas. Foi uma honra!** Estou muito contente em ter participado deste grupo tão especial.

Eu não consigo expressar tudo que aprendi aqui, mas certamente muitos aspectos das minhas aulas melhoraram a partir de toda a experiência e conhecimento que foi partilhado aqui./Ampliar horizontes, abrir minha mente para novas possibilidades dentro da sala de aula e sem contar toda a base teórica que muitas vezes confirma algumas práticas que já fazemos por intuição, como por exemplo, eu não conhecia o termo translanguagem, mas já praticava de alguma maneira. **Possibilitou também conhecer muitos profissionais incríveis**, leituras enriquecedoras e um conhecimento imensurável.

Apreendi muito sobre as metodologias e práticas pedagógicas, as quais mesmo eu não ministrando minhas aulas no bilíngue, pude experimentar varias dessas prática como testes em minhas aulas, e pude colher bons frutos! Fico muito feliz de ter participado dessa formação. Gratidão!/Ampliar ainda mais meus horizontes, **poder trocar ideias com professores incríveis** e aprender mais sobre o potencial que uma escola bem estruturada possui foi impagável (**adorei a parte em que nossos colegas apresentaram suas escolas e suas realidades, isso nos faz sonhar ainda mais com uma educação de qualidade para todos!**).

O curso foi maravilhoso e aprendi muito. Fica até difícil listar mas entendi a essência do ensino bilíngue que é ensinar em inglês e não ensinar o inglês, o funcionamento do cérebro bilíngue, aprendi sobre a necessidade de as aulas serem multimodais, etc/Possibilitou muita clareza nos conceitos que

envolvem o bilinguismo, nos processos de aquisição da linguagem, papel do professor bilíngue, tipos de metodologias de ensino bilíngue, etc. Além disso melhorou muito a minha prática de sala de aula porque **tive muitas ideias a partir das falas e posts no grupo de whats app.**

Foi uma excelente oportunidade de revisitar conceitos, aprender novas práticas, **trocar experiências e conhecer pessoas e projetos inspiradores.**/Venho fazendo doutorado nessa temática, e o curso me possibilitou tanto aprender um pouco mais sobre os desafios que os professores enfrentam/enfrentarão. O curso também me ajudou a desenvolver um pouco mais de atenção sobre como trabalhar algumas questões ligadas ao ensino de língua, sem perder de vista o foco no conteúdo, tão fundamental às abordagens de educação bilíngue.

Apreendi muito em como enriquecer minha prática em sala de aula. **Vivências e trocas são sempre incríveis para aprimorar nosso trabalho.**/Pude pensar um pouco fora da caixa, o termo translanguagem, me fez pensar sobre como as crianças aprendem, isso usado de forma correta.

Conceitos relacionados ao bilinguismo que eu desconhecia e também pude aprofundar conhecimentos em abordagens e metodologias./Me sentir mais segura na prática bilíngue e **também enriquecer minha prática através da troca de experiências com os colegas.**

Apreendi muita coisa. Muitas estratégias de ensino que podem ser empregadas nas aulas. Muita teoria sobre o ensino bilíngue. **Muito aprendido com as experiências compartilhadas pelos professores e colegas.**/O curso me possibilitou conhecer mais sobre uma área de atuação com a qual eu ainda não tinha tido contato. Agora, caso haja a oportunidade de trabalhar com ensino bilíngue, eu me sentiria apta a encarar o desafio.

Como podemos notar nos excertos, as *affordances* percebidas acerca do curso tem a ver com a relação estabelecida entre os agentes envolvidos na formação. Isso é visível nos dados por meio do uso de alguns verbos e expressões que denotam interação, pertencimento, relacionamento e colaboração, como: “conhecer pessoas”, “acessar pessoas”, “trocar/compartilhar/dividir experiências/ideias”, “aprender com”, “conectar-se com comunidade/pessoas”, “estabelecer uma rede de contatos<sup>83</sup>” e a metáfora “criar pontes”, figura de linguagem que aqui significa a ligação entre pessoas que não possuíam vínculos (interpretação nossa).

No curso, o contato com os participantes se deu em três espaços (mesmo que virtuais): encontros síncronos pelo *Zoom* que eram acessados pelos professores palestrantes, organizadoras e participantes, atividades assíncronas pelo Classroom que eram acessados pelas organizadoras e participantes e grupo de *whatsapp* que foi criado pelos próprios participantes, que teve adesão voluntária dos mesmos e das duas organizadoras.

Esses relacionamentos interpessoais propiciados pela formação, segundo a

---

<sup>83</sup> “*networking*”.

percepção dos participantes acima, confirmam o quanto os espaços formais e informais de aprendizagem entre pares extrapolam a construção dos saberes da formação profissional e seguem em direção à construção de saberes experienciais (TARDIF, 2012). Para o autor, esses saberes experienciais têm origem em diversas dimensões, inclusive nas relações com os pares (menos e/ou mais experientes),

através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas. (TARDIF, 2012, p. 52).

A *affordance* da colaboração, percebida pelos participantes, se coloca como sendo uma das mais importantes, já que o grupo de *whatsapp* permanece ativo até hoje e ainda tem sido um lugar de trocas, convites, divulgação de eventos e materiais e também desabafo sobre as dificuldades e desafios da profissão.

### 6.3 AFFORDANCES PERCEBIDAS ACERCA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Muitas das respostas dos participantes apontam para um salto descontínuo na forma de pensar e agir na profissão, ou seja, “mudanças que culminam na formação de uma nova consciência do professor” (GERMANOS, 2018, p. 709). Esse caráter revolucionário (GERMANOS, 2018) de muitos dos relatos deu origem à categoria “*affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional” que compreendem as seguintes subcategorias:

- Dar continuidade nos estudos
- Colocar em prática
- Certificar
- Qualificar-se
- Construir uma base teoricamente informada
- Refletir
- Tornar-se consciente
- Tornar-se crítico
- Transformar a ação pedagógica
- Transformar o local de trabalho
- Mudar percepções e crenças

- Forjar novas identidades
- Impactar a carreira profissional
- Expandir

As *affordances* percebidas de desenvolvimento profissional foram encontradas majoritariamente nas respostas dos participantes referente à pergunta “O que o curso te possibilitou em termos de desenvolvimento profissional?”, embora alguns dos excertos contenham *affordances* percebidas nas respostas da pergunta “O que você aprendeu neste curso”. Apresentamos ambas as respostas, separadas por uma barra (/) e a *affordance* percebida em negrito.

### 6.3.1 Dar Continuidade Nos Estudos

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

Tomei conhecimento sobre novas abordagens, como o LACI e uma melhor compreensão sobre a construção do currículo bilíngue./Penso ser importante ampliar os horizontes sobre as diferentes possibilidades no ensino bilíngue.  
**Os professores nos instigaram a pesquisar mais ainda.**

A minha formação é em Ciências Biológicas, sendo assim, muitos assuntos não faziam parte do meu contexto. Com o curso, me foi apresentado (Aprendi) diversos termos técnicos, autores, teorias, legislações que não faziam parte do meu conhecimento. **Com essas novas informações vou dar continuidade aos estudos.** Além disso, despertou em mim pensamentos sobre como ensinar é um ato político, das necessidades de educar com empatia, principalmente num contexto mais privilegiado, entre muitas outras coisas./Mais segurança e embasamento para apresentar aos meus clientes as respostas para as suas necessidades.

Abordagem para educação bilingue, atividades e praticas de como atuar em sala/Me levou a um nível bem mais alto de conhecimento e **me ajudou a escolher a área de estudo para a pós graduação.**

Bastante coisa. Bastante teoria, boas práticas, como colocar em práticas diversas atividades que fomentam um aprendizado significativo. Aprendi também muito sobre quais são minhas reais perspectivas quanto meu futuro enquanto professor./Maior estofo acadêmico, certificação, e o **interesse pela parte científico-acadêmica da profissão.**

Tudo foi novidade para mim./Trouxe muito conhecimento e **me fez perceber o quanto preciso estudar.**

As diversas possibilidades e diferenças de ensino bilingue, as especializações que estamos vendo surgir nesse assunto; os desafios que professores experientes e ativos passam./Ampliar meu conhecimento no assunto e **escolher / decidir meus próximos passos com relação à**



### formações extras.

O mais importante para mim foi aprender como aplicar todos os conceitos que sempre ouvi falar./O curso me permitiu refletir as práticas profissionais e **me deu muita vontade de continuar estudando.**

Muita coisa. **Aprendi, principalmente, que não posso parar de estudar, de querer aprender mais e de que tenho muito coisa pra descobrir sobre o bilinguismo.** Aprendi que sempre tive uma ideia colonial sobre quase tudo. E que o conceito de descolonização está me ajudando a entender melhor até a mim mesma. Entender um pouco mais sobre como conseguimos aprender línguas só fez reforçar q a minha monografia da pós tem futuro./Estou me sentindo mais capacitada para falar sobre bilinguismo. Estou me sentindo mais segura.

Infelizmente ou felizmente, ao entrar nesse curso, aprendi praticamente quase tudo o que eu não sabia sobre educação Bilingue, **acredito que ainda preciso ler mais e estudar mais.** Sendo assim, aprendi sobre os conceitos de Translanguage, Project-based learning, Code-switching, entre outros e como a pensar melhor nas minhas aulas e como a oferecer o meu melhor para as crianças em termos de segunda língua./A acreditar mais em meus alunos e incentivá-los mais na L2. Pensar mais no meu planejamento e melhorar as atividades e minhas expectativas em relação ao que eu espero deles e de mim como professora.

Uma nova forma de ensino, que não faz parte do meu contexto de trabalho./Me abriu os olhos para enxergar que existem outras formas de ensinar, e com isso **buscar outras fontes de conhecimento para me aprofundar mais nesse contexto.**

A formação possibilitou, através de diferentes reações dos participantes apresentadas acima, vislumbrar a continuidade dos estudos na área. Os verbos e expressões “instigar”, “dar continuidade”, “ajudar a escolher”, “interessar-se”, “fazer perceber a necessidade de estudar”, “escolher/decidir os próximos passos”, “dar vontade de continuar estudando”, “querer aprender mais”, “precisar ler mais” e “buscar outras fontes para se aprofundar mais” marcam esses propiciamentos. Os verbos escolhidos demonstram que a *affordance* percebida está relacionada à aspectos motivacionais<sup>84</sup> para dar continuidade aos estudos (ARCHER, 1997).

Contudo, não há como negar que um curso de extensão de 120 horas proporciona um volume infinitamente menor de trabalho/estudo quando o comparamos com um curso de Licenciatura que, segundo a BNC-Formação (2019), deve conter no mínimo 3.200 horas. Assim, temos a consciência que a presente formação complementar em educação bi/multilíngue propicia o aprendizado de muitos dos conhecimentos da área, como verificado nas *affordances* percebidas acerca da

---

<sup>84</sup> Partimos de uma linha teórica que vê a motivação como algo intrínseco ao sujeito, indo além das influências externas, como premiação e penalidades, ou de cunho puramente racional (ARCHER, 1997).

aprendizagem, mas não de forma como seria possível em um curso de graduação.

### 6.3.2 Colocar Em Prática

Como visto na categoria “*affordances* percebidas acerca da aprendizagem”, participantes relataram terem aprendido metodologias, abordagens, técnicas, atividades, entre outros. Aqui, participantes indicam *affordances* de desenvolvimento profissional relacionados ao uso dos aspectos práticos aprendidos na formação, como podemos verificar nos trechos abaixo.

Muito bom, o curso atendeu as minhas expectativas além de realmente mostrar teoria e prática de uma ensino bilíngue, algo que até então eu só conhecia por nome devido as ofertas e demandas das escolas./Em relação a práxis acrescentou em muito , **já coloquei em práticas alguns coisas que aprendi no curso, por exemplo os 6C, sempre volto na tabelinha antes de pensar em alguma atividade extra do material proposto.**

Em primeiro lugar, (percebi) que existem outros professores com as mesmas dificuldades e desafios que eu, o que me deu tranquilidade para me abrir as possíveis alternativas para sanar essas dificuldades. Na parte técnica, foi muito bom entender mais sobre CLIL, CBI e metodologias ativas./Uma abertura enorme para trabalhos acadêmicos que não conhecia, além da possibilidade de **colocar em prática várias técnicas e ideias vinda do curso.**

Apesar de não ser professora de escola bilíngue, realizei o curso para ter um aprimoramento pessoal e futuramente trabalhar nessa área. Fiquei muito satisfeita com o mesmo, atendeu meus objetivos, aprendi diversas formas de interação, abordagem e didática para utilizar em sala de aula e conseguir efeitos prazerosos com os alunos. **Mesmo não dando aula em escola bilíngue já estou adotando algumas coisas que aprendi.** Obrigada./O modo de abordagem de algumas metodologias esta me ajudando em sala de aula. Trabalho com alunos do fundamental 1, estou utilizando histórias que antes não utilizava, estou tentando fazer eles produzirem mais, trabalhar a oralidade, deixando-os livres para utilizar as duas línguas, percebi no curso que utilizar nossa língua materna juntamente com a segunda língua pode ajudá-los e antes eu achava que isso só iria atrapalhar.

Aprendi o que caracteriza de fato uma escola bilíngue e isso foi muito importante para mim. **Aprendi sobre metodologias ativas que já estou utilizando em sala** e compreendi melhor como as crianças aprendem uma segunda língua./Onde trabalho eles oferecem apenas aulas de inglês e chamam de bilíngue. O curso me deu informação e capacitação para conversar com a diretora da escola e pedir por mudanças que eu já havia pedido antes, mas não me levaram à sério. Eu apresentei dados e leituras que a fez abrir os olhos e buscar esta mudança. Não será fácil, mas vai valer à pena!

Aprendi que o professor deve estar sempre em constante evolução. Aprendi técnicas e dividi experiências que levarei para a sala de aula e para a minha vida. Foi muito importante e gratificante cada momento e cada aula./Me possibilitou entender melhor o mundo do bilinguismo, e a tomar melhores decisões no planejamento de aulas e **aplicações de atividades.**

Muita coisa!!! Desde o conceito de decolonialização, que eu nunca havia ouvido até a prática de projetos dentro do contexto bilíngue./Mesmo não fazendo parte do ensino bilíngue no momento aprendi muito tanto com os palestrantes como pela experiência dos colegas. **Posso tranquilamente adaptar alguns conceitos e ideias á minha realidade de ensino tradicional, onde tenho dois períodos semanais de língua.**

Que a educação bilíngue vai além do aprendizado de um novo idioma, o sentido de decolonialidade abriu minha mente , que um outro idioma quando ensinado pode não só mudar a vida de quem quer viajar ou aprender apenas para trabalhar, mas podemos dar esperança a pessoas que nem um sonho tem. As palestras me motivaram a ser uma professora melhor a cada dia./Muito, mesmo que eu trabalhe apenas com a educação infantil, **muitas coisas eu apliquei em sala de aula.** E outras eu comecei a observar com um olhar diferente, as vezes temos duvidas se eles estão aprendendo e quando vi meus alunos brincando com os dois idiomas percebi que estava no caminho certo.

Novas estratégias de ensino e diferentes didáticas./Aprendi diferentes metodologias que **estou colocando em prática** e tem auxiliado de forma satisfatória durante as minhas aulas.

Aprendi muito sobre as metodologias e práticas pedagógicas, as quais mesmo eu não ministrando minhas aulas no bilíngue, **pude experimentar varias dessas prática como testes em minhas aulas,** e pude colher bons frutos! Fico muito feliz de ter participado dessa formação. Gratidão!/Ampliar ainda mais meus horizontes, poder trocar ideias com professores incríveis e aprender mais sobre o potencial que uma escola bem estruturada possui foi impagável (adorei a parte em que nossos colegas apresentaram suas escolas e suas realidades, isso nos faz sonhar ainda mais com uma educação de qualidade para todos!).

Nesse curso pude aprender diversas abordagens e práticas no ensino bilíngue. Também foi possível realizar reflexões acerca do uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem e como utiliza-la como ferramenta para ajudar os alunos e atingir os objetivos de forma mais prática e pontual./O curso me possibilitou ter um olhar mais crítico sobre a minha prática até então e a parti de dessa mudança **consegui aplicar conhecimentos adquiridos em nossas aulas na minha sala de aula.**

Aprendi sobre a educação bilíngue, algo que eu não tinha muito conhecimento. Aprendi muito sobre abordagens de ensino de inglês, principalmente para crianças que eu não tinha quase nenhum conhecimento, **e me ajudou muito na hora de elaborar aulas para meu trabalho e para o estágio.** Aprendi sobre como funciona o cérebro que aprende dois idiomas, mitos e verdades sobre ensino de línguas, e foi uma das partes que mais gostei./Me possibilitou ter conhecimento aprofundado na área de ensino de línguas, ensino bilíngue, e metodologias. Isso me ajudou muito a passar credibilidade aos meus alunos, a ganhar confiança na hora de ensinar e justificar porque ensino de tal maneira.

Diversas técnicas e olhares diferentes em relação ao ensino bilíngue./Aprender coisas novas e **poder colocar em prática no meu trabalho.**

Aprender sobre metodologias não é sinônimo de conseguir utilizar esses conhecimentos em sala de aula. Os participantes acima percebem que o curso propiciou alterar o fazer pedagógico ao conseguirem colocar em prática aspectos

discutidos e apresentados na formação. Além dos quatro participantes que usam a expressão “colocar em prática”, os verbos “adotar”, “utilizar”, “aplicar”, “adaptar”, “experimentar” e “ajudar a elaborar”, utilizados nos excertos acima, manifestam esse mesmo sentido. Assim, é importante que a “*affordance* colocar em prática” esteja associada às demais *affordances* de desenvolvimento profissional percebidas pelos participantes para que nos afastemos de propiciamentos associados a uma visão reducionista de docência pois, segundo Tardif (2012, p. 149),

[...] o professor não é um trabalhador que se contenta em aplicar meios e que se comporta como um agente de uma organização: ele é sujeito de seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele quem a modela, quem lhe dá corpo e sentido no contato com os alunos (negociando, improvisando, adaptando).

Coadunamos com o autor de que o professor é um produtor de saberes e procuramos não replicar modelos de formação que apresentam métodos ou “receitas prontas” para que o professor as aplique em sala de aula. Nos encontros em que abordamos os aspectos práticos da educação bi/multilíngue, buscamos dialogar sobre os princípios de metodologias e abordagens e exemplificá-las com algumas experiências de outros professores para que a partir disso, os participantes pudessem não simplesmente aplicá-las, mas utilizar dos princípios e exemplos para (re)construir sua própria prática em sala de aula.

### 6.3.3 Certificar

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

Excelente arcabouço teórico e prático sobre ed. bilíngue no Brasil./**A adequação as novas normas para a ed. bilíngue.**

Aprendi a olhar a educação bilíngue não apenas como ensino de matérias em Inglês. As primeiras aulas foram as mais esclarecedoras com a documentação sobre Educação Bilíngue contemplando as variedades de línguas e linguagens que nos rodeiam. De qualquer forma, muito se vê, ainda, com a educação em Inglês na abordagem bilíngue, isso por conta de muitos fatores./Estudos, discussões e análises variadas, contatos com outras realidades e pontos de vista sempre aprimoram nosso olhar sobre nossa atuação, em especial, aqui, profissionalmente falando. Acredito estar mais aberta às diferenças e atenta à realidade circundante, além de abrir o olhar para desempenho diferenciado agora. Além disso, e importante, também, pois sabemos que nossa realidade caminha para aí, **a busca pela certificação é recompensadora.**

Bastante coisa. Bastante teoria, boas práticas, como colocar em práticas diversas atividades que fomentam um aprendizado significativo. Aprendi também muito sobre quais são minhas reais perspectivas quanto meu futuro enquanto professor./Maior estofo acadêmico, **certificação**, e o interesse pela parte científico-acadêmica da profissão.

Aprendi que ser professor bilingue vai muito além do que só ensinar uma segunda língua./Acho que como não sou formada ainda, sei que **esse curso vai me ajudar muito no futuro, pois ter ele no meu currículo irá agregar obviamente**, mas tudo que eu aprendi também vai ser útil.

Tive a oportunidade de compreender melhor a metodologia CLIL, com a qual já trabalho, além de conhecer a educação decolonial e o bi/multilinguismo. Fiquei muito contente em descobrir que temos no Brasil escolas bilíngues públicas./Aprimorar minha didática, além de **melhorar meu currículo, pois já atuo na área**.

Aprendi a usar, diversificar e explorar as mais diversas abordagens de uso/prática da L2. Além da parte teórica foi fantástico conhecer diferentes realidades tanto dentro do Brasil quando fora dele./**A certificação da educação bilíngue em somatória com meu jovem FCE me proporciona portas abertas na atuação em várias escolas**, bem como acessar pessoas solícitas e cheias de conhecimento fresco e acessível.

O curso me auxiliou em como fazer o currículo e ministrar aulas em escolas bilíngues./**Além do certificado, o conhecimento**.

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

Estruturamos o curso de extensão de forma a também atender às demandas da nova normativa e fornecer uma das certificações necessárias para a atuação em escolas bilíngues quando as Diretrizes forem homologadas pelo MEC. Vale ressaltar que essas formações continuadas serão válidas para professores que já possuem graduação ou iniciaram sua Licenciatura nas datas previstas pelo documento<sup>85</sup> e depois só serão aceitas para os cursos de Licenciaturas em disciplinas específicas,

---

<sup>85</sup> As datas do Parecer 2/2020, quando aprovado pelo CNE, já estão ultrapassadas pois até a presente data (agosto de 2022) o mesmo não havia sido homologado pelo MEC.

tais como: Matemática, Química, Geografia etc., pois os cursos de Letras e Pedagogia precisarão se reorganizar para incluir contextos de educação bi/multilíngue.

#### 6.3.4 Qualificar-se

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

Apreendi uma grande diversidade de conceitos novos, como CBLT, CRLT, CLIL, decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade, biliteracy, além de todo o conhecimento sobre como pensar o currículo bi/multilíngue, abordagens de ensino bilíngue, planejamento de aulas e estratégias de ensino./**Possibilitou um treinamento e um ganho bastante significativo na minha formação geral com docente, bem como no contexto específico da Educação Bilíngue.** Eu posso dizer que foi uma grande mudança de paradigma e perspectivas para minha carreira profissional.

Difícil mensurar o quanto foi aprendido. Muita coisa, muito assunto novo. **Pra mim foi uma baita atualização tanto na minha teoria quanto prática profissional.** Apreendi muitos conceitos novos e desconstruí antigos conceitos também, pois tudo muda o tempo todo, né? A cada aula, muito conhecimento novo. Fascinante todo o conteúdo programático do curso./Nossa profissão é imparável no quesito desenvolvimento profissional. Estamos sempre buscando aprender para nos reinventar e aprimorar nossa prática. Com este curso não foi diferente, **consegui me atualizar com as novidades educacionais do contexto bilíngue** e ver minha prática com outros olhos. Ter a oportunidade de assistir Selma Moura, Antonieta Megale, Candy Palma, Karina Fernandes é quase surreal. Sabe aquelas autoras que a gente cita nos nossos trabalhos acadêmicos? De repente, estou tendo aula com elas. Foi uma honra! Estou muito contente em ter participado deste grupo tão especial.

Eu aprendi que o ensino bilíngue é muito maior do que eu imaginava pelos vários viés que tivemos através dos diferentes instrutores e temas, aprendi que o ensino bilíngue vai além dos livros e conteúdos aplicados, ele permeia a linguagem como um todo e também une as pessoas como uma comunidade além das que nascemos./**Este curso possibilitou que eu seja uma profissional atualizada no ensino bilíngue no local que eu trabalho** bem como uma profissional mais capacitada para as demandas que crescem a cada dia no mercado de trabalho referente ao ensino bilíngue no Brasil.

O curso foi muito enriquecedor para mim, fica difícil registrar aqui tudo o que aprendi, mas algumas coisas foram realmente novas, como o conceito de translanguaging, biliteracy and multiliteracy, LACI, PBL, CBLT e CRLT./**O curso me proporcionou uma atualização realmente eficiente no desenvolvimento das minhas práticas.** A diretora da instituição onde trabalho pediu para que eu e minha colega compartilhassem com ela o que aprendemos, principalmente as diretrizes do PARECER.

Apreendi ferramentas, conceitos, aplicações na prática. Repensei minhas abordagens pedagógicas, assimilei novas perspectivas, angariei recursos para melhorar minha docência. Foram muitos aprendizados de diferentes formas./**Acredito que me fez uma profissional da educação mais capacitada.**

O que é Educação Bilíngue, bilinguismo, técnicas para trabalhar no contexto bilíngue, como montar um currículo bilíngue, o que é ser um professor bilíngue - quais seus saberes e deveres./Ampliou o meu conhecimento sobre o processo de aprendizagem do indivíduo da criança ao adulto, porque fui buscar mais informações. **o meu conhecimento estava 'desatualizado'. Então, a formação foi essencial para que eu voltasse ao jogo e foi a melhor coisa que aconteceu!**

Abordagem para educação bilíngue, atividades e praticas de como atuar em sala/**Me levou a um nível bem mais alto de conhecimento** e me ajudou a escolher a área de estudo para a pós graduação.

Apreendi muitas práticas relevantes para o ensino bilíngue e também, pude refletir melhor sobre como superar alguns desafios que eu entendia como sendo impasses ao bilinguismo./**Melhorar minha qualificação como professora** e também a minha prática em aulas, mudando alguns pontos e inserindo novas perspectivas na sala de aula.

Apreendi a exercitar meu olhar como professora de língua alvo ao universo do ensino bilíngue, que envolve de maneira homogênea o indivíduo, as línguas que ele manipula e o meio no qual ele vive. Apreendi diversas práticas embasadas nas teorias mais recentes. Apreendi sobre as lutas do ensino bilíngue no Brasil e seus lutadores. Apreendi sobre empatia, acolhimento e auxílio aos professores iniciantes e também sobre como temos pessoas competentes dispostas a fazer o melhor trabalho possível quer em âmbito público ou privado. Fui confrontada com muitas das minhas crenças e, muitas vezes, como novata que sou, fui confrontada a refletir sobre o que eu acreditava e então comparar com o que estava sendo mostrado. Que jornada! Fiz muitas anotações que me acompanharão por muito tempo, também imprimi muitos estudos e material que me auxiliarão continuamente, uma vez que serão lidos e relidos à medida que desbravo o dia-a-dia com os alunos./Sinto-me mais preparada para começar, para dar o primeiro passo. **A lacuna que eu sentia existir ao final da minha graduação foi preenchida com uma avalanche de informação preciosa e útil que será esmiuçada com o tempo.** Ainda busco meu primeiro emprego como professora de inglês em escola bilíngue, mas já acredito que tenho melhores condições de colaborar com os professores de todas as demais áreas em uma relação equilibrada que beneficie os alunos.

**Apesar de não ser professora de escola bilíngue, realizei o curso para ter um aprimoramento pessoal e futuramente trabalhar nessa área.** Fiquei muito satisfeita com o mesmo, atendeu meus objetivos, aprendi diversas formas de interação, abordagem e didática para utilizar em sala de aula e conseguir efeitos prazerosos com os alunos. Mesmo não dando aula em escola bilíngue já estou adotando algumas coisas que aprendi. Obrigada./O modo de abordagem de algumas metodologias esta me ajudando em sala de aula. Trabalho com alunos do fundamental 1 e estou fazendo algumas adaptações em sala de aula, estou utilizando histórias que antes não utilizava, estou tentando fazer eles produzirem mais, trabalhar a oralidade, deixando-os livres para utilizar as duas línguas, percebi no curso que utilizar nossa língua materna juntamente com a segunda língua pode ajudá-los e antes eu achava que isso só iria atrapalhar.

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

alunos em diferentes faixas-etárias usam recursos, às vezes inusitados, que demonstram a sua compreensão e cada pequena demonstração é uma conquista./**Inovação e atualização do conhecimento.**

Muitas coisas, e não só com os professores convidados mas tmb com os colegas./abriu minha mente para **ser uma profissional mais atualizadas (academicamente falando).**

Repertório maior em termos de teorias atuais de aprendizado, **atualização para o meu contexto de trabalho** e uma nova visão da profissão, **aperfeiçoada.**

Considero esse curso um ponto de partida incrível para o professor que quer entender como esse universo bilíngue funciona e também que quer trabalhar na área. **Os conceitos aqui ensinados são de fundamental importância para uma formação mais ampla.**/O curso me tornou uma professora mais consciente e reflexiva.

Diversos conteúdos, sobre currículo, translanguaging, multiculturalismo, letramento e muitos outros./**Embasamento para melhor desenvolvimento profissional futuro, aquisição de conhecimento focado na área em que trabalho, trazendo outros parâmetros e inovações para meu cotidiano.**

Definições, leis, praticas, ou seja, uma base de conhecimentos sobre a temática bilíngue./Conhecimento, **formação**, descobertas.

Define-se “qualificar” como “preparar alguém ou preparar-se para realizar determinada tarefa ou exercer uma função; capacitar; habilitar” (QUALIFICAR, 2022). Os relatos dos participantes acima demonstram que o curso possibilitou que eles se sentissem preparados para exercer a docência na educação bi/multilíngue, no sentido de aprimorar/incrementar sua formação nas especificidades da área. As ações<sup>86</sup> “ter ganho significativo na formação”, “atualizar”, “capacitar”, “elevar o nível”, “melhorar a qualificação”, “preencher lacunas”, “aprimorar”, “aperfeiçoar” e “formar” foram usadas para expressar a *affordance* qualificar-se.

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

---

<sup>86</sup> Transformamos muitas das expressões usadas pelos participantes em verbos, visto que, segundo El Kadri (2018), facilitam a identificação de *affordances*.



### 6.3.5 Construir Uma Base Teoricamente Informada

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

Estratégias de ensino, conceitos e a parte legal do ensino. /**Embasamento para falar sobre educação bilíngue.**

ampliei minhas percepções e conhecimento sobre o ensino bilíngue./atuo de forma mais consciente e segura com meus alunos na escola, **posso discutir com embasamento sobre práticas do bilinguismo.**

Aprendi sobre a educação bilíngue, algo que eu não tinha muito conhecimento. Aprendi muito sobre abordagens de ensino de inglês, principalmente para crianças que eu não tinha quase nenhum conhecimento, e me ajudou muito na hora de elaborar aulas para meu trabalho e para o estágio. Aprendi sobre como funciona o cérebro que aprende dois idiomas, mitos e verdades sobre ensino de línguas, e foi uma das partes que mais gostei./Me possibilitou ter conhecimento aprofundado na área de ensino de línguas, ensino bilíngue, e metodologias. Isso me ajudou muito a passar credibilidade aos meus alunos, a ganhar confiança na hora de ensinar e **justificar porque ensino de tal maneira.**

**Excelente arcabouço teórico e prático sobre ed. bilíngue no Brasil./A** adequação as novas normas para a ed. bilíngue.

Eu não consigo expressar tudo que aprendi aqui, mas certamente muitos aspectos das minhas aulas melhoraram a partir de toda a experiência e conhecimento que foi partilhado aqui./Ampliar horizontes, abrir minha mente para novas possibilidades dentro da sala de aula e sem **contar toda a base teórica que muitas vezes confirma algumas práticas que já fazemos por intuição, como por exemplo, eu não conhecia o termo translanguagem, mas já praticava de alguma maneira.** Possibilitou também conhecer muitos profissionais incríveis, leituras enriquecedoras e um conhecimento imensurável.

**Esse curso me proporcionou mais embasamento para mostrar às pessoas o quanto o processo de aquisição de idiomas é importante, deve ser respeitado e precisa ser repensado./**Ao citar minha participação neste curso, consegui uma voz mais ativa na escola em que trabalho. Hoje me sinto mais segura e preparada para falar sobre determinados assuntos dentro do âmbito de educação bilíngue.

Aprendi nesse curso o que é necessário para ser um professor bilíngue. Muitas quebras de paradigmas acontecerem no decorrer desse curso./O curso me aprimorou profissionalmente, **me deu base para argumentar, explicar** e ser melhor em sala de aula. Ampliou meus conhecimentos de forma surpreendente.

A minha formação é em Ciências Biológicas, sendo assim, muitos assuntos não faziam parte do meu contexto. Com o curso, me foi apresentado (Aprendi) diversos termos técnicos, autores, teorias, legislações que não faziam parte do meu conhecimento. Com essas novas informações vou dar continuidade aos estudos. Além disso, despertou em mim pensamentos sobre como ensinar é um ato político, das necessidades de educar com empatia, principalmente num contexto mais privilegiado, entre muitas outras coisas./Mais segurança e **embasamento para apresentar aos meus clientes as respostas para as suas necessidades.**

Novas maneiras de enxergar o ensino bilíngue, diferentes modos de se trabalhar e atingir o conhecimento dos alunos./**Além de conceitos teóricos, um melhor embasamento para preparação das aulas, um olhar diferenciado para a elaboração das atividades.**

**O curso nos ofereceu base teórica sobre bilinguismo, suas tendências e diferentes formas de inserir o bilinguismo em diferentes contextos (ensino público ou privado, de forma integral ou parcial). Nomenclaturas atualizadas e diferentes recursos para o aluno aprender e interagir também foram destaques no curso./Com base teórica maior e mais clara sobre o que acontece no mundo bilíngue,** consigo conversar com pais de alunos com mais clareza sobre determinados processos que ocorrem no aprendizado da segunda língua, assim como acrescentar atividades diferentes no dia a dia e que agregam ao conhecimento do aluno.

Diferentes metodologias e como aplicá-las em sala; Moldar e adaptar o currículo escolar para que se adeque às necessidades de cada realidade; A forma como a língua é desenvolvida, o que auxilia muito no trabalho com crianças bem pequenas, sabendo o que esperar e **tendo maior propriedade para lidar com as famílias e seus questionamentos.**/ Trocas com os colegas e reflexões sobre minha forma de 'ensinar'. Acredito que através dessas reflexões podemos nos tornar professores cada vez melhores.

Bastante coisa. Bastante teoria, boas práticas, como colocar em práticas diversas atividades que fomentam um aprendizado significativo. Aprendi também muito sobre quais são minhas reais perspectivas quanto meu futuro enquanto professor./**Maior estofo acadêmico,** certificação, e o interesse pela parte científico-acadêmica da profissão.

Diversas abordagens pedagógicas, diversas técnicas de sala de aula, como avaliar, **além de fundamentação teórica/Embasamento para conversar com Pais** , Maior compreensão do Bilinguismo, Como preparar as reuniões pedagógicas com a equipe de professores e negociações com a Direção sobre material didático.

**Repertório maior em termos de teorias atuais de aprendizado,** atualização para o meu contexto de trabalho e uma nova visão da profissão, aperfeiçoada.

Nossa, descobri o que é de fato educação bilíngue!/**Possibilidade de conversar com maior propriedade sobre o tema, com segurança.**

Revi, reaprendi e aprendi conceitos. Aprendi mais a fundo sobre translinguagem, neurociência, a como elaborar projetos mais consistentes, metodologias e etc./**A dar mais base ao meu aprendizado e a minha fala, dando continuação à minha formação.**

A palavra “base” ou “embasamento” é usada por dez participantes para ilustrar como as questões teóricas abordadas na formação funcionaram como uma sustentação para suas práticas docentes. Como temos discutido, o professor bilíngue carece de uma formação inicial para atuar na área - que integre teoria e prática (FÁVARO, 2009; CASTANHARO, 2020; EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022), já que, geralmente o professor bilíngue tem aprendido a profissão quase que exclusivamente na prática, através das formações continuadas e esporádicas nas

escolas que atuam, nas observações de pares mais experientes, ou nos feedbacks de coordenadores e diretores. Isso quer dizer que esses professores utilizam, mobilizam e produzem saberes de seu trabalho (TARDIF, 2012) que remetem a uma perspectiva teórica, mas que nem sempre estão conscientes das quais perspectivas teóricas remetem.

Desta forma, construir uma base teórica se afasta da concepção tradicional de teoria e prática, criticada por Tardif (2012), em que a prática se resume na aplicação de teorias formuladas por professores universitários. Coadunamos com o autor que “a relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são portadoras de saberes.” (TARDIF, 2012, p. 237). O autor advoga por uma mudança nas concepções e práticas de pesquisa na educação de forma a aproximar professores universitários e professores de profissão, pois a “pesquisa é o que permite a interface interativa entre teoria e prática” (D’AMBROSIO, 1996, p. 79).

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

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

Entendemos que essa *affordance* percebida é propulsora das demais *affordances* percebidas a seguir, pois mesmo que os participantes não tenham apontado a construção de uma base teoricamente informada em suas respostas, acreditamos que o movimento constante na formação de apresentar como as teorias

e práticas na educação bi/multilíngue se apresentam e suas implicações, possibilitaram a percepção de outras *affordances* como: refletir, tornar-se consciente, tornar-se crítico, mudar perspectivas e crenças etc.

### 6.3.6 Refletir

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

Conceitos, metodologias de ensino relacionadas ao ensino bilíngue. Tirei dúvidas sobre a perspectiva decolonial, entendi melhor o conceito de CLIL, além de uma **reflexão sobre a prática que eu vinha exercendo no contexto educacional.**/Melhorar a minha prática, observar as ocorrências da língua inglesa na sala de aula de LIC que antes eu considerava como erros cometidos pelas crianças, como aprendizagem.

Legislação de ensino bilíngue no Brasil, conceitos como o de translanguaging, novas metodologias de ensino e **refleti sobre a colonização nas práticas de ensino.**/Melhorar minha prática em sala através de novos conhecimentos e observação de diferentes realidades escolares. Em questões práticas, permaneço no mesmo cargo e recebo a mesma remuneração.

O curso me **possibilitou pensar além do meu trabalho em sala de aula. Pensar o fazer pedagógico como um processo contínuo e entrelaçado a diversos fatores, como o contexto, a concretude do aprendizado (project-based learning, for example), o letramento**, a criticidade, enfim, me abriu os olhos a uma diversidade de coisas que não me eram aparentes no dia a dia pedagógico./Acredito que sou mais crítica com o meu planejamento. Agora, no momento de desenvolvê-lo, eu levo em consideração diversos fatores que passavam despercebidos antes. E sem dúvida isso melhora a qualidade das aulas, pois sou mais consciente do que estou fazendo e por que.

Nesse curso pude aprender diversas abordagens e práticas no ensino bilíngue. Também **foi possível realizar reflexões acerca do uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem e como utilizá-la como ferramenta para ajudar os alunos e atingir os objetivos de forma mais prática e pontual.**/O curso me possibilitou ter um olhar mais crítico sobre a minha prática até então e a partir de dessa mudança consegui aplicar conhecimentos adquiridos em nossas aulas na minha sala de aula.

Apreendi principalmente sobre a necessidade de preparar e pensar na linguagem acadêmica real que é utilizada quando trabalhamos em contexto bilíngue. Também foi neste curso que fiquei sabendo do parecer./Este curso me possibilitou repensar sobre minhas aulas e o que eu pensava sobre materiais didáticos. Também **me fez pensar no que seria mínimo para se "garantir" uma educação bilíngue de verdade.**

Diferentes metodologias e como aplicá-las em sala; Moldar e adaptar o currículo escolar para que se adeque às necessidades de cada realidade; A forma como a língua é desenvolvida, o que auxilia muito no trabalho com crianças bem pequenas, sabendo o que esperar e tendo maior propriedade para lidar com as famílias e seus questionamentos./ Trocas com os colegas e **reflexões sobre minha forma de 'ensinar'. Acredito que através dessas reflexões podemos nos tornar professores cada vez melhores.**

Apreendi muitas práticas relevantes para o ensino bilíngue e também, **pude refletir melhor sobre como superar alguns desafios que eu entendia como sendo impasses ao bilinguismo.**/Melhorar minha qualificação como professora e também a minha prática em aulas, mudando alguns pontos e inserindo novas perspectivas na sala de aula.

O mais importante para mim foi aprender como aplicar todos os conceitos que sempre ouvi falar./**O curso me permitiu refletir as práticas profissionais** e me deu muita vontade de continuar estudando.

Infelizmente ou felizmente, ao entrar nesse curso, aprendi praticamente quase tudo o que eu não sabia sobre educação Bilíngue, acredito que ainda preciso ler mais e estudar mais. Sendo assim, aprendi sobre os conceitos de Translanguage, Project-based learning, Code-switching, entre outros e **como a pensar melhor nas minhas aulas e como a oferecer o meu melhor para as crianças em termos de segunda língua.**/A acreditar mais em meus alunos e incentivá-los mais na L2. Pensar mais no meu planejamento e melhorar as atividades e minhas expectativas em relação ao que eu espero deles e de mim como professora.

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

Enquanto organizadoras da formação, é gratificante constatar que os encontros síncronos e atividades assíncronas proporcionaram oportunidades para que professores possam racionalizar seu fazer pedagógico, ou seja, procurar pensar sobre sua prática de maneira coerente, relacionando-as com as discussões promovidas nas aulas.

### 6.3.7 Tornar-se Consciente

Mesmo que em temáticas diferentes, os relatos abaixo demonstram que professores perceberam, em virtude da formação, estarem mais conscientes em relação à forma com que trabalham e o papel que exercem no contexto em que atuam. Os excertos abaixo ilustram esta categoria.

Muito a respeito de literacia, trabalho em grupo em sala de aula, os métodos novos/**saber onde considero que falta conhecimento e como ir atrás.**

**Apreendi que sabia pouquíssimo sobre a educação bilíngue** e com o curso

pude amadurecer muitas ideias e crenças e abrir minha mente para novas formas de aprendizagem e ensino./Muito! Me possibilitou ter mais autoconfiança em meu trabalho como professora, me proporcionou mais credibilidade nas escolas e também mais respeito, pois escuto de maneira constante que sou muito jovem (24) e sei muito pouco sobre educação mesmo sempre me aprimorando mais e mais. O curso me mostrou o ensino bilíngue de uma maneira totalmente nova e enriquecedora. Sou muito grata por todos os profissionais incríveis que agregaram muito conhecimento.

ampliei minhas percepções e conhecimento sobre o ensino bilíngue./**atuo de forma mais consciente** e segura com meus alunos na escola, posso discutir com embasamento sobre práticas do bilinguismo.

O curso me possibilitou pensar além do meu trabalho em sala de aula. Pensar o fazer pedagógico como um processo contínuo e entrelaçado a diversos fatores, como o contexto, a concretude do aprendizado (project-based learning, for example), o letramento, a criticidade, enfim, me abriu os olhos a uma diversidade de coisas que não me eram aparentes no dia a dia pedagógico./Acredito que sou mais crítica com o meu planejamento. Agora, no momento de desenvolvê-lo, eu levo em consideração diversos fatores que passavam despercebidos antes. E sem dúvida isso melhora a qualidade das aulas, pois **sou mais consciente do que estou fazendo e por que**.

Que a educação bilíngue vai além do aprendizado de um novo idioma, o sentido de decolonialidade abriu minha mente, que um outro idioma quando ensinado pode não só mudar a vida de quem quer viajar ou aprender apenas para trabalhar, mas podemos dar esperança a pessoas que nem um sonho tem. As palestras me motivaram a ser uma professora melhor a cada dia./Muito, mesmo que eu trabalhe apenas com a educação infantil, muitas coisas eu apliquei em sala de aula. **E outras eu comecei a observar com um olhar diferente, as vezes temos dúvidas se eles estão aprendendo e quando vi meus alunos brincando com os dois idiomas percebi que estava no caminho certo.**

Foi uma excelente oportunidade de visitar conceitos, aprender novas práticas, trocar experiências e conhecer pessoas e projetos inspiradores./Venho fazendo doutorado nessa temática, e o curso me possibilitou tanto aprender um pouco mais sobre os desafios que os professores enfrentam/enfrentarão. **O curso também me ajudou a desenvolver um pouco mais de atenção sobre como trabalhar algumas questões ligadas ao ensino de língua, sem perder de vista o foco no conteúdo, tão fundamental às abordagens de educação bilíngue.**

**Aprendi a exercitar meu olhar como professora de língua alvo ao universo do ensino bilíngue, que envolve de maneira homogênea o indivíduo, as línguas que ele manipula e o meio no qual ele vive.** Aprendi diversas práticas embasadas nas teorias mais recentes. Aprendi sobre as lutas do ensino bilíngue no Brasil e seus lutadores. Aprendi sobre empatia, acolhimento e auxílio aos professores iniciantes e também sobre como temos pessoas competentes dispostas a fazer o melhor trabalho possível quer em âmbito público ou privado. Fui confrontada com muitas das minhas crenças e, muitas vezes, como novata que sou, fui confrontada a refletir sobre o que eu acreditava e então comparar com o que estava sendo mostrado. Que jornada! Fiz muitas anotações que me acompanharão por muito tempo, também imprimir muitos estudos e material que me auxiliarão continuamente, uma vez que serão lidos e relidos à medida que desbravo o dia-a-dia com os alunos./Sinto-me mais preparada para começar, para dar o primeiro passo. A lacuna que eu sentia existir ao final da minha graduação foi preenchida com uma avalanche de informação preciosa e útil que será esmiuçada com o tempo. Ainda busco meu primeiro emprego como professora de inglês em

escola bilíngue, mas já acredito que tenho melhores condições de colaborar com os professores de todas as demais áreas em uma relação equilibrada que beneficie os alunos.

Em primeiro lugar, **que existem outros professores com as mesmas dificuldades e desafios que eu, o que me deu tranquilidade para me abrir as possíveis alternativas para sanar essas dificuldades.** Na parte técnica, foi muito bom entender mais sobre CLIL, CBI e metodologias ativas./Uma abertura enorme para trabalhos acadêmicos que não conhecia, além da possibilidade de colocar em prática várias técnicas e ideias vinda do curso.

Muita coisa. Aprendi, principalmente, que não posso parar de estudar, de querer aprender mais e de que tenho muito coisa pra descobrir sobre o bilinguismo. **Aprendi que sempre tive uma ideia colonial sobre quase tudo.** E que o conceito de descolonização está me ajudando a entender melhor até a mim mesma. Entender um pouco mais sobre como conseguimos aprender línguas só fez reforçar q a minha monografia da pós tem futuro./Estou me sentindo mais capacitada para falar sobre bilinguismo. Estou me sentindo mais segura.

Tanta coisa! Para a minha prática pessoal o maior destaque vai para algumas falas e leituras ao longo do curso mostrando algumas ideias como: **sobre como ensinar é um ato político, como educar crianças de elite é educar para a construção da empatia, do reconhecimento de seus privilégios e do conhecimento e respeito sobre o outro, sobre como podemos usar a língua para valorizar o que é nosso,** sobre como os objetivos de cada conteúdo é cada aula devem ser tangíveis para os alunos, a comprovação de que os alunos em diferentes faixas-etárias usam recursos, às vezes inusitados, que demonstram a sua compreensão e cada pequena demonstração é uma conquista./Inovação e atualização do conhecimento.

A minha formação é em Ciências Biológicas, sendo assim, muitos assuntos não faziam parte do meu contexto. Com o curso, me foi apresentado (Aprendi) diversos termos técnicos, autores, teorias, legislações que não faziam parte do meu conhecimento. Com essas novas informações vou dar continuidade aos estudos. Além disso, **despertou em mim pensamentos sobre como ensinar é um ato político, das necessidades de educar com empatia, principalmente num contexto mais privilegiado, entre muitas outras coisas.**/Mais segurança e embasamento para apresentar aos meus clientes as respostas para as suas necessidades.

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

profissional dotado de razão que mobiliza seus saberes por um enfoque argumentativo e deliberativo.

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

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

### 6.3.8 Tornar-se Crítico

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

Nesse curso pude aprender diversas abordagens e práticas no ensino bilíngue. Também foi possível realizar reflexões acerca do uso da língua materna no processo de ensino e aprendizagem e como utiliza-la como ferramenta para ajudar os alunos e atingir os objetivos de forma mais prática e pontual./**O curso me possibilitou ter um olhar mais crítico sobre a minha prática** até então e a parti de dessa mudança consegui aplicar conhecimentos adquiridos em nossas aulas na minha sala de aula.

Práticas na educação bilíngue, ver o ensino-aprendizagem sob diferentes perspectivas, novas abordagens, criatividade, **pensar de forma crítica o currículo e programa que a escola propõe...**/Obtive meu primeiro emprego como professora em educação bilíngue.

O curso me possibilitou pensar além do meu trabalho em sala de aula. Pensar o fazer pedagógico como um processo contínuo e entrelaçado a diversos fatores, como o contexto, a concretude do aprendizado (project-based learning, for example), o letramento, **a criticidade**, enfim, me abriu os olhos a uma diversidade de coisas que não me eram aparentes no dia a dia pedagógico./**Acredito que sou mais crítica com o meu planejamento. Agora, no momento de desenvolvê-lo, eu levo em consideração diversos fatores que passavam despercebidos antes.** E sem dúvida isso melhora a qualidade das aulas, pois sou mais consciente do que estou fazendo e por que.



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

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

Vale ressaltar que nas interações entre professores e participantes percebemos alguns pontos de resistência nesse exercício constante que fizemos na formação de buscar compreender a perspectiva de cada palestrante e seu lugar de fala na educação bi/multilíngue. No entanto, seguimos nas edições seguintes ampliando as discussões acerca desses pontos de vista divergentes, afinal, acreditamos que essas “contradições” são molas propulsoras para o desenvolvimento (ENGESTRÖM, 1999).

### 6.3.9 Transformar a Ação Pedagógica

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

Conceitos, metodologias de ensino relacionadas ao ensino bilíngue. Tirei dúvidas sobre a perspectiva decolonial, entendi melhor o conceito de CLIL, além de uma reflexão sobre a prática que eu vinha exercendo no contexto educacional. **Melhorar a minha prática**, observar as ocorrências da língua inglesa na sala de aula de LIC que antes eu considerava como erros cometidos pelas crianças, como aprendizagem.

Legislação de ensino bilíngue no Brasil, conceitos como o de translanguaging, novas metodologias de ensino e refleti sobre a colonização nas práticas de ensino./**Melhorar minha prática em sala através de novos conhecimentos e observação de diferentes realidades escolares.** Em questões práticas, permaneço no mesmo cargo e recebo a mesma remuneração.

O curso me possibilitou pensar além do meu trabalho em sala de aula. Pensar o fazer pedagógico como um processo contínuo e entrelaçado a diversos fatores, como o contexto, a concretude do aprendizado (project-based learning, for example), o letramento, a criticidade, enfim, me abriu os olhos a uma diversidade de coisas que não me eram aparentes no dia a dia pedagógico./Acredito que sou mais crítica com o meu planejamento. Agora, no momento de desenvolvê-lo, eu levo em consideração diversos fatores que passavam despercebidos antes. **E sem dúvida isso melhora a qualidade das aulas**, pois sou mais consciente do que estou fazendo e por que.

O curso foi maravilhoso e aprendi muito. Fica até difícil listar mas entendi a essência do ensino bilíngue que é ensinar em inglês e não ensinar o inglês, o funcionamento do cérebro bilíngue, aprendi sobre a necessidade de as aulas serem multimodais, etc/Possibilitou muita clareza nos conceitos que envolvem o bilinguismo, nos processos de aquisição da linguagem, papel do professor bilíngue, tipos de metodologias de ensino bilíngue, etc. Além disso **melhorou muito a minha prática de sala de aula** porque tive muitas ideias a partir das falas e posts no grupo de whats app.

Aprendi nesse curso o que é necessário para ser um professor bilíngue. Muitas quebras de paradigmas acontecerem no decorrer desse curso./O curso me aprimorou profissionalmente, me deu base para argumentar, explicar e **ser melhor em sala de aula**. Ampliou meus conhecimentos de forma surpreendente.

Sistematizei minha aprendizagem de translanguagem, decolonialidade, metodologias do ensino bilíngue, proposições práticas para o ensino bilíngue./Acho que a principal contribuição foi a mudança de visão na concepção do que é ensino bilíngue e da inter-relação que existe na proposição de ensino entre as duas línguas, bem como **várias proposições didáticas que aumentaram as possibilidades de ensino e aprendizagem.**

Aprendi que a educação bilíngue vai muito além de apenas me comunicar em Inglês com meus alunos, afinal é preciso respeitar cada um deles como indivíduo único, com suas limitações e seu idioma nativo que não pode ser deixado de lado./**Crescimento e aprendizado para lidar com as situações do dia a dia da sala de aula bilíngue.**

**Inúmeras formas de melhorar minha atuação na educação bilíngue**, novos conceitos, técnicas de planejamento e aplicação de teorias./Melhor aplicação das teorias para a prática.

Aprendi ferramentas, conceitos, aplicações na prática. Repensei minhas abordagens pedagógicas, assimilei novas perspectivas, **angariei recursos para melhorar minha docência.** Foram muitos aprendizados de diferentes formas./Acredito que me fez uma profissional da educação mais capacitada.

A importância do ensino bilíngue, como trabalhar neste contexto e seus possíveis problemas/**Desenvolver melhores estratégias para trabalhar as aulas no contexto bilíngue.**

Apreendi que o professor deve estar sempre em constante evolução. Apreendi técnicas e dividi experiências que levarei para a sala de aula e para a minha vida. Foi muito importante e gratificante cada momento e cada aula./Me possibilitou entender melhor o mundo do bilinguismo, e a **tomar melhores decisões no planejamento de aulas e aplicações de atividades**.

**Este curso apresentou muitas disciplinas e cada uma dela trazendo sempre algo para aprimorar e desenvolver minhas/Plano de aulas** abordando outras experiências em diferentes tipos de escola (Brasil e outros países).competências. Em especial, como funciona o programa de educação no Brasil e suas diversas opiniões.

Apreendi muitas práticas relevantes para o ensino bilíngue e também, pude refletir melhor sobre como superar alguns desafios que eu entendia como sendo impasses ao bilinguismo./**Melhorar** minha qualificação como professora e também **a minha prática em aulas, mudando alguns pontos e inserindo novas perspectivas na sala de aula**.

Infelizmente ou felizmente, ao entrar nesse curso, aprendi praticamente quase tudo o que eu não sabia sobre educação Bilíngue, acredito que ainda preciso ler mais e estudar mais. Sendo assim, aprendi sobre os conceitos de Translanguage, Project-based learning, Code-switching, entre outros e como a pensar melhor nas minhas aulas e como a oferecer o meu melhor para as crianças em termos de segunda língua./**A acreditar mais em meus alunos e incentivá-los mais na L2. Pensar mais no meu planejamento e melhorar as atividades e minhas expectativas em relação ao que eu espero deles e de mim como professora**.

Apreendi que o professor deve estar sempre em constante evolução. Apreendi técnicas e dividi experiências que levarei para a sala de aula e para a minha vida. Foi muito importante e gratificante cada momento e cada aula./Me possibilitou entender melhor o mundo do bilinguismo, e a **tomar melhores decisões no planejamento de aulas** e aplicações de atividades.

Minha visão sobre escola bilíngue mudou bastante, visto que estudamos diferentes conceitos e metodologias, até então desconhecidas por mim. Sendo assim minhas percepções sobre o bilinguismo me fizeram repensar o meu modo de ensino e o que vivo trabalhando em uma escola bilíngue./**Creio que principalmente meu modo de preparação de aula. Algumas tabelas e aulas que nos foram apresentadas, me auxiliaram num novo modo de organizar as minhas aulas**.

Tive a oportunidade de compreender melhor a metodologia CLIL, com a qual já trabalho, além de conhecer a educação decolonial e o bi/multilinguismo. Fiquei muito contente em descobrir que temos no Brasil escolas bilíngues públicas./**Aprimorar minha didática, além de melhorar meu currículo, pois já atuo na área**.

**Apreendi muito em como enriquecer minha prática em sala de aula**. Vivências e trocas são sempre incríveis para aprimorar nosso trabalho./Pude pensar um pouco fora da caixa, o termo translanguage, me fez pensar sobre como as crianças aprendem, isso usado de foma correta.

**dicas para aprimorar minha forma de ensinar**.

Diversas abordagens pedagógicas, diversas técnicas de sala de aula, como avaliar, além de fundamentação teórica/Embasamento para conversar com Pais , Maior compreensão do Bilinguismo, **Como preparar as reuniões pedagógicas com a equipe de professores** e negociações com a Direção sobre material didático.

Apesar de não ser professora de escola bilíngue, realizei o curso para ter um aprimoramento pessoal e futuramente trabalhar nessa área. Fiquei muito satisfeita com o mesmo, atendeu meus objetivos, aprendi diversas formas de interação, abordagem e didática para utilizar em sala de aula e conseguir efeitos prazerosos com os alunos. Mesmo não dando aula em escola bilíngue já estou adotando algumas coisas que aprendi. Obrigada./**O modo de abordagem de algumas metodologias esta me ajudando em sala de aula. Trabalho com alunos do fundamental 1 e estou fazendo algumas adaptações em sala de aula, estou utilizando histórias que antes não utilizava, estou tentando fazer eles produzirem mais, trabalhar a oralidade, deixando-os livres para utilizar as duas línguas,** percebi no curso que utilizar nossa língua materna juntamente com a segunda língua pode ajudá-los e antes eu achava que isso só iria atrapalhar.

Conheci novos métodos e estratégias para engajar mais meus alunos, assim como o que posso esperar e cobrar deles dependendo do seu estágio e idade./**Me mostrou diferentes formas de abordar certos assuntos, me dando novas ideias para ministrar minhas aulas.**

Abordagens metodológicas, planejamentos, etc./Nossa, para mim foram novidades e muito conhecimento para **fazer um trabalho melhor.**

Novas estratégias de ensino e diferentes didáticas./Aprendi diferentes metodologias que estou colocando em prática e **tem auxiliado de forma satisfatória durante as minhas aulas.**

Eu não consigo expressar tudo que aprendi aqui, mas **certamente muitos aspectos das minhas aulas melhoraram a partir de toda a experiência e conhecimento que foi compartilhado aqui.**/Ampliar horizontes, abrir minha mente para novas possibilidades dentro da sala de aula e sem contar toda a base teórica que muitas vezes confirma algumas práticas que já fazemos por intuição, como por exemplo, eu não conhecia o termo translanguagem, mas já praticava de alguma maneira. Possibilitou também conhecer muitos profissionais incríveis, leituras enriquecedoras e um conhecimento imensurável.

Aprendi muito sobre as metodologias e práticas pedagógicas, as quais mesmo eu não ministrando minhas aulas no bilíngue, pude experimentar varias dessas prática como testes em minhas aulas, **e pude colher bons frutos!** Fico muito feliz de ter participado dessa formação. Gratidão!/Ampliar ainda mais meus horizontes, poder trocar ideias com professores incríveis e aprender mais sobre o potencial que uma escola bem estruturada possui foi impagável (adorei a parte em que nossos colegas apresentaram suas escolas e suas realidades, isso nos faz sonhar ainda mais com uma educação de qualidade para todos!).

Dentre os 25 relatos acima, 13 contêm a palavra “melhorar”<sup>87</sup>, 3 a palavra “aprimorar” e 1 a palavra “enriquecer”, aqui vistos como sinônimos de uma mudança para um estado melhor que, de acordo com o conteúdo das respostas, os associamos à prática docente, representada pelas palavras e expressões “prática em sala de aula”, “minha forma de ensinar”, “minha didática”, “aulas”, “possibilidades de ensino”, “situações do dia a dia da sala de aula”, “minha atuação”, “minha docência”,

---

<sup>87</sup> Outras formas da palavra foram utilizadas: melhora, melhorou, melhor, melhoras, melhores e melhoraram.

“planejamento de aulas”, “atividades” e “reuniões pedagógicas (imaginamos que seja uma coordenadora)”.

A *affordance* percebida “transformar a ação pedagógica” pode ser traduzida pela percepção desses participantes de que a formação teve influência na mudança em suas práticas, elevando a qualidade de sua atuação enquanto profissional da educação bi/multilíngue. De acordo com Germanos (2018), essas novas experiências que geraram mudança (segundo a percepção dos próprios participantes) têm um caráter qualitativo, característica marcante do desenvolvimento para Vygotsky (2005).

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

### 6.3.10 Transformar o Local de Trabalho

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

Um panorama bastante completo do Ensino Bilíngue/**Poder compartilhar com meus alunos de estágio supervisionado.**

Apreendi muitas nomenclaturas e termos técnicos que não conhecia, assim como estratégias de ensino que proporcionam uma conexão entre o "real world" e a sala de aula./**Mais conhecimento para a direção do centro do idiomas onde exerço minha profissão.**

O curso foi muito enriquecedor para mim, fica difícil registrar aqui tudo o que aprendi, mas algumas coisas foram realmente novas, como o conceito de translanguaging, biliteracy and multiliteracy, LACI, PBL, CBLT e CRLT./O curso me proporcionou uma atualização realmente eficiente no desenvolvimento das minhas práticas. **A diretora da instituição onde trabalho pediu para que eu e minha colega compartilhe com ela o que aprendemos, principalmente as diretrizes do PARECER.**

O que eu mais gostei foram das aulas sobre como integrar a língua ao currículo e das mesas redondas sobre as melhores práticas./**Eu consegui organizar o nosso currículo para 2022 e a nossa transição de aula extra no contraturno para escola bilíngue.**

Apreendi o que caracteriza de fato uma escola bilíngue e isso foi muito importante para mim. Apreendi sobre metodologias ativas que já estou utilizando em sala e compreendi melhor como as crianças aprendem uma segunda língua./Onde trabalho eles oferecem apenas aulas de inglês e chamam de bilíngue. **O curso me deu informação e capacitação para conversar com a diretora da escola e pedir por mudanças que eu já havia pedido antes, mas não me levaram à sério. Eu apresentei dados e leituras que a fez abrir os olhos e buscar esta mudança. Não será fácil, mas vai valer à pena!**

Apreendi detalhadamente o que é bilinguismo, como o parecer, de certa forma, alinha o futuro das escolas bilíngues em nosso país. A redefinição de conceitos e práticas pedagógicas, CLIL, biletamento, modelos de programas bilíngues nos Estados Unidos x Brasil, entre tantas outras coisas./**Adequar o ensino de inglês na instituição em que trabalho**, ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de inglês. Sugerir essa capacitação para outros colaboradores de Educação Infantil.

Diversas abordagens pedagógicas, diversas técnicas de sala de aula, como avaliar, além de fundamentação teórica/Embasamento para conversar com Pais, Maior compreensão do Bilinguismo, como preparar as reuniões pedagógicas com a equipe de professores e **negociações com a Direção sobre material didático.**

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

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

Como temos discutido incansavelmente neste trabalho, as lacunas na construção dos saberes docentes para a educação bi/multilíngue são imensas e essas impactam também a configuração das escolas bilíngues. Muitas vezes, é por falta de conhecimento específico na área que se acaba optando por determinado modelo de trabalho, organização curricular, carga horária, material didático etc. As percepções desses participantes confirmam que o acesso a espaços formais de construção de conhecimento, como uma formação continuada, é capaz de propiciar transformações

nessas instituições de ensino de forma a se aproximarem cada vez mais aos princípios de uma educação bi/multilíngue.

### 6.3.11 Mudar Percepções e Crenças

A educação bi/multilíngue é permeada por mitos e crenças que muitas vezes remetem a perspectivas de quase um século atrás, como a de um sujeito bilíngue ser aquele que tem o controle nativo de duas línguas, proposta por Bloomfield (1935). Nas respostas dos participantes acerca dos propiciamentos do curso pudemos identificar um volume significativo de menções a mudança de crenças e percepções. Os excertos abaixo são representativos dessa *affordance* percebida.

Conceitos, metodologias de ensino relacionadas ao ensino bilíngue. Tirei dúvidas sobre a perspectiva decolonial, entendi melhor o conceito de CLIL, além de uma reflexão sobre a prática que eu vinha exercendo no contexto educacional./Melhorar a minha prática, **observar as ocorrências da língua inglesa na sala de aula de LIC que antes eu considerava como erros cometidos pelas crianças, como aprendizagem.**

Apreendi uma grande diversidade de conceitos novos, como CBLT, CRLT, CLIL, decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade, biliteracy, além de todo o conhecimento sobre como pensar o currículo bi/multilíngue, abordagens de ensino bilíngue, planejamento de aulas e estratégias de ensino./Possibilitou um treinamento e um ganho bastante significativo na minha formação geral com docente, bem como no contexto específico da Educação Bilíngue. Eu posso dizer que **foi uma grande mudança de paradigma** e perspectivas para minha carreira profissional.

Apreendi nesse curso o que é necessário para ser um professor bilíngue. **Muitas quebras de paradigmas acontecerem no decorrer desse curso.**/O curso me aprimorou profissionalmente, me deu base para argumentar, explicar e ser melhor em sala de aula. Ampliou meus conhecimentos de forma surpreendente.

Sistematizei minha aprendizagem de translinguagem, decolonialidade, metodologias do ensino bilíngue, proposições práticas para o ensino bilíngue./Acho que **a principal contribuição foi a mudança de visão na concepção do que é ensino bilíngue e da inter-relação que existe na proposição de ensino entre as duas línguas**, bem como várias proposições didáticas que aumentaram as possibilidades de ensino e aprendizagem.

Apreendi que sabia pouquíssimo sobre a educação bilíngue e **com o curso pude amadurecer muitas ideias e crenças** e abrir minha mente para novas formas de aprendizagem e ensino./Muito! Me possibilitou ter mais autoconfiança em meu trabalho como professora, me proporcionou mais credibilidade nas escolas e também mais respeito, pois escuto de maneira constante que sou muito jovem (24) e sei muito pouco sobre educação mesmo sempre me aprimorando mais e mais. **O curso me mostrou o ensino bilíngue de uma maneira totalmente nova e enriquecedora.** Sou muito grata por todos os profissionais incríveis que agregaram muito conhecimento.

Difícil mensurar o quanto foi aprendido. Muita coisa, muito assunto novo. Pra

mim foi uma baita atualização tanto na minha teoria quanto prática profissional (atualizar). Aprendi muitos conceitos novos e **desconstrui antigos conceitos também, pois tudo muda o tempo todo, né?** A cada aula, muito conhecimento novo. Fascinante todo o conteúdo programático do curso./Nossa profissão é imparável no quesito desenvolvimento profissional. Estamos sempre buscando aprender para nos reinventar e aprimorar nossa prática. Com este curso não foi diferente, consegui me atualizar com as novidades educacionais do contexto bilíngue e ver minha prática com outros olhos. Ter a oportunidade de assistir Selma Moura, Antonieta Megale, Candy Palma, Karina Fernandes é quase surreal. Sabe aquelas autoras que a gente cita nos nossos trabalhos acadêmicos? De repente, estou tendo aula com elas. Foi uma honra! Estou muito contente em ter participado deste grupo tão especial.

**Novas maneiras de enxergar o ensino bilíngue, diferentes modos de se trabalhar e atingir o conhecimento dos alunos.**/Além de conceitos teóricos, um melhor embasamento para preparação das aulas, um olhar diferenciado para a elaboração das atividades.

Práticas na educação bilíngue, **ver o ensino-aprendizagem sob diferentes perspectivas**, novas abordagens, criatividade, pensar de forma crítica o currículo e programa que a escola propõe.../Obtive meu primeiro emprego como professora em educação bilíngue.

Aprendi a olhar a educação bilíngue não apenas como ensino de matérias em Inglês. As primeiras aulas foram as mais esclarecedoras com a documentação sobre Educação Bilíngue contemplando as variedades de línguas e linguagens que nos rodeiam. De qualquer forma, muito se vê, ainda, com a educação em Inglês na abordagem bilíngue, isso por conta de muitos fatores./**Estudos, discussões e análises variadas, contatos com outras realidades e pontos de vista sempre aprimoram nosso olhar sobre nossa atuação**, em especial, aqui, profissionalmente falando. Acredito estar mais aberta às diferenças e atenta à realidade circundante, além de abrir o olhar para desempenho diferenciado agora. Além disso, e importante, também, pois sabemos que nossa realidade caminha para aí, a busca pela certificação é recompensadora.

Aprendi ferramentas, conceitos, aplicações na prática. **Repensei minhas abordagens pedagógicas, assimilei novas perspectivas**, angariei recursos para melhorar minha docência. Foram muitos aprendizados de diferentes formas./Acredito que me fez uma profissional da educação mais capacitada.

Aprendi principalmente sobre a necessidade de preparar e pensar na linguagem acadêmica real que é utilizada quando trabalhamos em contexto bilíngue. Também foi neste curso que fiquei sabendo do parecer./**Este curso me possibilitou repensar sobre minhas aulas e o que eu pensava sobre materiais didáticos.** Também me fez pensar no que seria mínimo para se "garantir" uma educação bilíngue de verdade.

Aprendi que a educação bilíngue não significa apenas ensinar inglês, e sim ensinar uma outra língua estrangeira. Além disso, o ensino é baseado no conteúdo e nem tanto na língua em si. - Aprendi que Translanguaging é uma prática positiva se o professor usá-la corretamente com seus alunos. - Alguns termos, como: bilingualism, translanguaging, language socialization, interculturalism, etc/ **O curso me fez repensar algumas práticas de sala de aula e fazer com que eu pudesse adaptá-las da melhor forma para os meus alunos.** Além disso, pude ver que eu desconhecía muitos termos da área. Pude também conhecer mais sobre metodologias ativas (era um tópico que tinha muita dúvida antes de começar o curso) e pude aprender bastante



para ser aplicado em minhas futuras aulas.

Dentre as tantas coisas que esse curso me ensinou quero destacar:- as concepções sobre bilinguismo e plurilinguismo;- os diferentes tipos de abordagens para educação bilíngue;- educação intercultural;- contextos educacionais;- papel do material didático. / Eu não trabalho com educação bilíngue, mas esse curso **me possibilitou enxergar o ensino de Inglês para crianças de uma maneira diferente.** Hoje me sinto mais segura em meu trabalho.

**Minha visão sobre escola bilíngue mudou bastante, visto que estudamos diferentes conceitos e metodologias, até então desconhecidas por mim. Sendo assim minhas percepções sobre o bilinguismo me fizeram repensar o meu modo de ensino e o que vivo trabalhando em uma escola bilíngue.** / Creio que principalmente meu modo de preparação de aula. Algumas tabelas e aulas que nos foram apresentadas, me auxiliaram num novo modo de organizar as minhas aulas.

Apreendi não apenas a teoria sobre a educação bilíngue, mas também a prática. Apreendi que independentemente do contexto, é possível promover um ensino bilíngue de qualidade. / O que mais de acrescentou foram os exemplos práticos de aulas e projetos de diferentes escolas tanto no Brasil quanto nos EUA. Os encontros me ajudaram a pensar um pouco "fora da caixa", **acredito que eu estava em uma zona de conforto muito grande e os temas abordados nas aulas causaram um certo desconforto que de certa forma me impulsionaram em direção à mudança na minha prática.**

Apreendi a exercitar meu olhar como professora de língua alvo ao universo do ensino bilíngue, que envolve de maneira homogênea o indivíduo, as línguas que ele manipula e o meio no qual ele vive. Apreendi diversas práticas embasadas nas teorias mais recentes. Apreendi sobre as lutas do ensino bilíngue no Brasil e seus lutadores. Apreendi sobre empatia, acolhimento e auxílio aos professores iniciantes e também sobre como temos pessoas competentes dispostas a fazer o melhor trabalho possível quer em âmbito público ou privado. **Fui confrontada com muitas das minhas crenças e, muitas vezes, como novata que sou, fui confrontada a refletir sobre o que eu acreditava e então comparar com o que estava sendo mostrado. Que jornada!** Fiz muitas anotações que me acompanharão por muito tempo, também imprimi muitos estudos e material que me auxiliarão continuamente, uma vez que serão lidos e relidos à medida que desbravo o dia-a-dia com os alunos. / Sinto-me mais preparada para começar, para dar o primeiro passo. A lacuna que eu sentia existir ao final da minha graduação foi preenchida com uma avalanche de informação preciosa e útil que será esmiuçada com o tempo. Ainda busco meu primeiro emprego como professora de inglês em escola bilíngue, mas já acredito que tenho melhores condições de colaborar com os professores de todas as demais áreas em uma relação equilibrada que beneficie os alunos.

Apesar de não ser professora de escola bilíngue, realizei o curso para ter um aprimoramento pessoal e futuramente trabalhar nessa área. Fiquei muito satisfeita com o mesmo, atendeu meus objetivos, aprendi diversas formas de interação, abordagem e didática para utilizar em sala de aula e conseguir efeitos prazerosos com os alunos. Mesmo não dando aula em escola bilíngue já estou adotando algumas coisas que aprendi. Obrigada. / O modo de abordagem de algumas metodologias esta me ajudando em sala de aula. Trabalho com alunos do fundamental 1 e estou fazendo algumas adaptações em sala de aula, estou utilizando histórias que antes não utilizava, estou tentando fazer eles produzirem mais, trabalhar a oralidade, deixando-os livres para utilizar as duas línguas, **percebi no curso que utilizar nossa língua materna juntamente com a segunda língua pode ajudá-los e antes eu**

**achava que isso só iria atrapalhar.**

Eu nunca tive experiência no contexto bilíngue, então, o que eu aprendi, de maneira geral, foi o que é o contexto bilíngue. **O que foi mais significativo para mim foi rever os preconceitos que tinha, achava que o contexto bilíngue era extremamente elitista e que só se preocupava em ensinar o idioma.**

Repertório maior em termos de teorias atuais de aprendizado, atualização para o meu contexto de trabalho e **uma nova visão da profissão**, aperfeiçoada.

novas metodologias, novas teorias de aprendizagem, **como encarar a profissão de uma forma diferente** e enriquecer o processo de aprendizagem, validando tanto os alunos quanto o processo em si.

Decolonialismo, Translanguaging, Bridge, LACI e aprofundei algumas coisas que já tinha conhecimento prévio **Rever minhas práticas, especialmente no que diz respeito ao uso da L1 em sala de aula.**

**Aprendi** muitas coisas como decolonialidade, translanguaging, code-switching e **muitas outras coisas que no início da minha carreira há 20 anos atrás não eram bem vistas e que não podíamos fazer durante as aulas.** Me possibilitou expandir os conceitos de como a aprendizagem de uma língua adicional ocorre e o quanto podemos utilizar a nossa língua materna como algo positivo nessa construção, inclusive fazendo "bridge" entre as duas línguas em determinados momentos das aulas.

Uma visão descolonial sobre o ensino bilíngue. Compreender "jargões" que nunca tinha visto e conceitos, como: code switching, translanguaging, compreender como deve ser um currículo bilíngue e projected based learning. E principalmente a **repensar a minha prática através dos exemplos e reflexões.** Proporcionou criar pontes com outros profissionais e a iniciar um projeto de um ensino bilíngue a longo prazo.

Aprendi detalhadamente o que é bilinguismo, como o parecer, de certa forma, alinha o futuro das escolas bilíngues em nosso país. **A redefinição de conceitos e práticas pedagógicas**, CLIL, biletamento, modelos de programas bilíngues nos Estados Unidos x Brasil, entre tantas outras coisas. Adequar o ensino de inglês na instituição em que trabalho, ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de inglês. Sugerir essa capacitação para outros colaboradores de Educação Infantil.

**Eu aprendi que o ensino bilíngue é muito maior do que eu imaginava pelos vários viés que tivemos através dos diferentes instrutores e temas**, aprendi que o ensino bilíngue vai além dos livros e conteúdos aplicados, ele permeia a linguagem como um todo e também une as pessoas como uma comunidade além das que nascemos. Este curso possibilitou que eu seja uma profissional atualizada no ensino bilíngue no local que eu trabalho bem como uma profissional mais capacitada para as novas demandas que crescem a cada dia no mercado de trabalho referente ao ensino bilíngue no Brasil.

**Aprendi muito sobre os diferentes pontos de vista em vários assuntos que permeiam o ensino bilíngue, inclusive sobre assuntos que eu achava que não haviam estudos sobre por não ter contato com esse mundo no ambiente da pedagogia.** Amei aprender principalmente sobre currículo, sobre biliteracy, e as aulas apaixonadas sobre a leitura da Antonietta Megale on the new legislation. Já fui considerada para boas vagas de Head Teacher mesmo não sendo totalmente formada ainda e em todas as entrevistas o

curso foi citado como ponto focal de desenvolvimento das equipes de trabalho das escolas.

**Diversas técnicas e olhares diferentes em relação ao ensino bilíngue.**/Aprender coisas novas e poder colocar em prática no meu trabalho.

A categoria “Mudar percepções e crenças”, dentro das *affordances* percebidas de desenvolvimento profissional, foi representada pelo uso de algumas expressões que conotam uma modificação/ruptura de pensamento, tal como: “mudança/quebra de paradigma/visão”, “desconstrução de antigos conceitos”, “novas maneiras de enxergar<sup>88</sup>”, “ver sob diferentes perspectivas”, “diferentes pontos de vista”, “vários vieses” “repensar”, “assimilar novas perspectivas”, “desconforto que impulsionou em direção à mudança”, “confronto de crenças”, “rever preconceitos”, “redefinição de conceitos e práticas”.

Os relatos “antes eu considerava como erros”, “antes eu achava que isso só iria atrapalhar” representam a mudança de crenças, principalmente pelo uso da palavra “antes” como um marco temporal anterior à formação. Essa *affordance* percebida é significativa para cursos de formação que se pretendam críticos e transformadores.

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

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

---

<sup>88</sup> Outras composições possíveis: “maneira totalmente nova”, “enxergar de uma maneira diferente”, “uma nova visão”

especializações ou ainda o que Tardif (2012) aponta como práticas de pesquisa em que professores de profissão unem-se aos pesquisadores como coparceiros de pesquisa, assumindo um papel agentivo de professor-pesquisador. Este movimento ficou muito evidente nos trabalhos acadêmicos de Miascovsky (2008), Wolffowitz-Sanchez (2009), Meaney (2009), Clemesha (2019), Carolino (2018) e Arantes (2019), realizados em escolas bilíngues, que seguem uma perspectiva crítico-colaborativa e que foram apresentados no mapeamento de pesquisas na área de formação de professores no referencial do presente trabalho.

### 6.3.12 Forjar Novas Identidades

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

tecnicas para aulas bilingues,/me sentir mais confiante ao falar com as famílias sobre as aulas realmente bilíngues.

ampliei minhas percepções e conhecimento sobre o ensino bilingue./atuo de forma mais consciente e segura com meus alunos na escola, posso discutir com embasamento sobre práticas do bilinguismo.

Apreendi sobre a educação bilingue, algo que eu não tinha muito conhecimento. Apreendi muito sobre abordagens de ensino de inglês, principalmente para crianças que eu não tinha quase nenhum conhecimento, e me ajudou muito na hora de elaborar aulas para meu trabalho e para o estágio. Apreendi sobre como funciona o cérebro que aprende dois idiomas, mitos e verdades sobre ensino de línguas, e foi uma das partes que mais gostei./Me possibilitou ter conhecimento aprofundado na área de ensino de línguas, ensino bilingue, e metodologias. Isso me ajudou muito a passar credibilidade aos meus alunos, a ganhar confiança na hora de ensinar e justificar porque ensino de tal maneira.

Esse curso me proporcionou mais embasamento para mostrar às pessoas o quanto o processo de aquisição de idiomas é importante, deve ser respeitado e precisa ser repensado./Ao citar minha participação neste curso, consegui uma voz mais ativa na escola em que trabalho. Hoje me sinto mais segura e preparada para falar sobre determinados assuntos dentro do âmbito de educação bilíngue.

Eu aprendi sobre o conceito de translanguaging, e o como ele pode ser trabalhado dentro da contexto da educação bilíngue/plurilíngue.Eu diria que hoje eu me sinto muito mais confiante para poder discutir o explicar sobre educação bilíngue com demais pessoas interessadas nesse contexto de educação.

Apreendi que o ensino bilíngue não é, necessariamente, monolíngue em sala de aula, e que não há problemas em utilizarmos da língua materna dos alunos para fazermos uso de "translanguaging". Além disso, as perspectivas

decoloniais, trabalhadas no começo do curso, abriram minha mente em relação ao assunto, e facilitou a aprendizagem dos outros tópicos./**Em termos de conhecimentos, me sinto um professor mais capacitado para lidar com os desafios da realidade do ensino bilíngue no Brasil. Me sinto muito privilegiado de ter participado deste grupo, e tenho certeza que os desafios parecerão bem menores depois dessa formação.**

A minha formação é em Ciências Biológicas, sendo assim, muitos assuntos não faziam parte do meu contexto. Com o curso, me foi apresentado (Aprendi) diversos termos técnicos, autores, teorias, legislações que não faziam parte do meu conhecimento. Com essas novas informações vou dar continuidade aos estudos. Além disso, despertou em mim pensamentos sobre como ensinar é um ato político, das necessidades de educar com empatia, principalmente num contexto mais privilegiado, entre muitas outras coisas./**Mais segurança** e embasamento para apresentar aos meus clientes as respostas para as suas necessidades.

Eu aprendi que o ensino bilíngue é muito maior do que eu imaginava pelos vários viés que tivemos através dos diferentes instrutores e temas, aprendi que o ensino bilíngue vai além dos livros e conteúdos aplicados, ele permeia a linguagem como um todo e também une as pessoas como uma comunidade além das que nascemos./Este curso possibilitou que eu seja uma profissional atualizada no ensino bilíngue no local que eu trabalho bem como **uma profissional mais capacitada para as novas demandas que crescem a cada dia no mercado de trabalho referente ao ensino bilíngue no Brasil.**

O curso nos ofereceu base teórica sobre bilinguismo, suas tendências e diferentes formas de inserir o bilinguismo em diferentes contextos (ensino público ou privado, de forma integral ou parcial). Nomenclaturas atualizadas e diferentes recursos para o aluno aprender e interagir também foram destaques no curso./Com base teórica maior e mais clara sobre o que acontece no mundo bilíngue, **consigo conversar com pais de alunos com mais clareza sobre determinados processos que ocorrem no aprendizado da segunda língua**, assim como acrescentar atividades diferentes no dia a dia e que agregam ao conhecimento do aluno.

Aprendi muita coisa. Muitas estratégias de ensino que podem ser empregadas nas aulas. Muita teoria sobre o ensino bilíngue. Muito aprendizado com as experiências compartilhadas pelos professores e colegas./O curso me possibilitou conhecer mais sobre uma área de atuação com a qual eu ainda não tinha tido contato. **Agora, caso haja a oportunidade de trabalhar com ensino bilíngue, eu me sentiria apta a encarar o desafio.**

Dentre as tantas coisas que esse curso me ensinou quero destacar:- as concepções sobre bilinguismo e plurilinguismo;- os diferentes tipos de abordagens para educação bilíngue;- educação intercultural;- contextos educacionais;- papel do material didático. / Eu não trabalho com educação bilíngue, mas esse curso me possibilitou enxergar o ensino de Inglês para crianças de uma maneira diferente.**Hoje me sinto mais segura em meu trabalho.**

Aprendi a valorizar nossa língua e cultura, que podemos ensinar a partir de conhecimentos prévios dos alunos, todos conceito que ele já tem sobre língua para refletir sobre os novos conceito que ele aprende de uma nova língua/**Mais segurança, saber que estou baseada em estudos.**

O curso me proporcionou muitos aprendizados. Compreendi o que é uma escola bilíngue e como funciona, o que é ser um professor bilíngue com seus direitos e deveres, compreendi melhor BNCC e diretrizes. Aprendi

metodologias diversificadas e aplicáveis em sala de aula, além do vasto conteúdo teórico que será de grande valia./Não tenho experiência em escolas de ensino bilíngue, mas **o curso fez com que eu me sentisse preparada e capaz de ingressar em novos desafios.**

Aprendi a exercitar meu olhar como professora de língua alvo ao universo do ensino bilíngue, que envolve de maneira homogênea o indivíduo, as línguas que ele manipula e o meio no qual ele vive. Aprendi diversas práticas embasadas nas teorias mais recentes. Aprendi sobre as lutas do ensino bilíngue no Brasil e seus lutadores. Aprendi sobre empatia, acolhimento e auxílio aos professores iniciantes e também sobre como temos pessoas competentes dispostas a fazer o melhor trabalho possível quer em âmbito público ou privado. Fui confrontada com muitas das minhas crenças e, muitas vezes, como novata que sou, fui confrontada a refletir sobre o que eu acreditava e então comparar com o que estava sendo mostrado. Que jornada! Fiz muitas anotações que me acompanharão por muito tempo, também imprimi muitos estudos e material que me auxiliarão continuamente, uma vez que serão lidos e relidos à medida que desbravo o dia-a-dia com os alunos./**Sinto-me mais preparada para começar, para dar o primeiro passo.** A lacuna que eu sentia existir ao final da minha graduação foi preenchida com uma avalanche de informação preciosa e útil que será esmiuçada com o tempo. Ainda busco meu primeiro emprego como professora de inglês em escola bilíngue, mas **já acredito que tenho melhores condições de colaborar com os professores de todas as demais áreas em uma relação equilibrada que beneficie os alunos.**

Conceitos relacionados ao bilinguismo que eu desconhecia./**Me sentir mais segura na prática bilíngue** e também enriquecer minha prática através da troca de experiências com os colegas.

It's impossible to list. Every single class brought us an array of learning possibilities. I have now a better understanding of what a Bilingual School should be like. I'm aware of many important concepts, approaches and strategies regarding language learning and teaching. **And to top it up, I feel much more confident** as I acknowledged that this course not only provided us with some knowledge, but also connected us with a community of collaborative teachers committed to support each other in a lifelong learning journey. I'm so grateful for the opportunity, thank you Vivian and Michele./It was a groundbreaking experience, which gave me the inspiration and courage to redirect my career. I now intend to focus on a project that will help unprivileged kids to become bilingual.

Muita coisa. Aprendi, principalmente, que não posso parar de estudar, de querer aprender mais e de que tenho muito coisa pra descobrir sobre o bilinguismo. Aprendi que sempre tive uma ideia colonial sobre quase tudo. **E que o conceito de descolonização está me ajudando a entender melhor até a mim mesma.** Entender um pouco mais sobre como conseguimos aprender línguas só fez reforçar q a minha monografia da pós tem futuro./**Estou me sentindo mais capacitada para falar sobre bilinguismo. Estou me sentindo mais segura.**

Conceitos e práticas relevantes para o ensino bilíngue contemporâneo e adequado às necessidades do século xxi. Para mim que desconhecia praticamente tudo sobre, foi um aprendizado do início ao fim./**Acho que após esse curso, me sinto muito mais preparado para atuar no contexto de ensino em escola bilíngue, seja em termos práticos ou teóricos. Certamente sem esse curso, eu teria mais insegurança em tentar uma candidatura como professor bilíngue em escolas regulares.**

Aprendi que sabia pouquíssimo sobre a educação bilíngue e com o curso pude amadurecer muitas ideias e crenças e abrir minha mente para novas

formas de aprendizagem e ensino./Muito! **Me possibilitou ter mais autoconfiança em meu trabalho como professora, me proporcionou mais credibilidade nas escolas e também mais respeito, pois escuto de maneira constante que sou muito jovem (24) e sei muito pouco sobre educação mesmo sempre me aprimorando mais e mais.** O curso me mostrou o ensino bilíngue de uma maneira totalmente nova e enriquecedora. Sou muito grata por todos os profissionais incríveis que agregaram muito conhecimento.

Apreendi o que caracteriza de fato uma escola bilíngue e isso foi muito importante para mim. Apreendi sobre metodologias ativas que já estou utilizando em sala e compreendi melhor como as crianças aprendem uma segunda língua./Onde trabalho eles oferecem apenas aulas de inglês e chamam de bilíngue. **O curso me deu informação e capacitação para conversar com a diretora da escola e pedir por mudanças que eu já havia pedido antes, mas não me levaram à sério.** Eu apresentei dados e leituras que a fez abrir os olhos e buscar esta mudança. Não será fácil, mas vai valer à pena!

Nos filiamos à perspectiva pós-estruturalista que enxerga a construção da identidade a partir das múltiplas vivências do sujeito e em seus mais variados momentos de vida (HALL, 1998), das práticas discursivas e sociais (MOITA LOPES, 1998), das relações de poder e saber (DINIS; PEREIRA, 2015), portanto, construídas nas esferas coletivas e individuais (LAGO, 1994). Assim, acreditamos em uma perspectiva que vê a identidade como flexível, plural, fragmentada, mutável e multifacetada, e que, segundo Sousa Santos (1995, p. 135) é compreendida como “resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação [...] identidades são, pois, identificações em curso”.

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

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

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

### 6.3.13 Impactar a Carreira Profissional

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

Aprendi uma grande diversidade de conceitos novos, como CBLT, CRLT, CLIL, decolonialidade, multiculturalismo e interculturalidade, biliteracy, além de todo o conhecimento sobre como pensar o currículo bi/multilíngue, abordagens de ensino bilíngue, planejamento de aulas e estratégias de ensino./Possibilitou um treinamento e um ganho bastante significativo na minha formação geral com docente, bem como no contexto específico da Educação Bilíngue. Eu posso dizer que foi uma grande mudança de paradigma e **perspectivas para minha carreira profissional.**

Aprendi muito sobre os diferentes pontos de vista em vários assuntos que permeiam o ensino bilíngue, inclusive sobre assuntos que eu achava que não haviam estudos sobre por não ter contato com esse mundo no ambiente da pedagogia. Amei aprender principalmente sobre currículo, sobre biliteracy, e as aulas apaixonadas sobre a leitura da Antonieta Megale on the new legislation./**Já fui considerada para boas vagas de Head Teacher mesmo não sendo totalmente formada ainda e em todas as entrevistas o curso foi citado como ponto focal de desenvolvimento das equipes de trabalho das escolas.**

Aprendi diversas habilidades e conhecimentos necessários para atuar na educação bilíngue de modo assertivo e produtivo./O curso me permitiu ter uma visão mais ampla e ao mesmo tempo mais profunda acerca da Educação bilíngue, assim, **abriu-me novas perspectivas para atuar nessa área.**

Aprendi estratégias para ensinar conteúdos e idioma de maneira eficaz, atraente e divertida para os alunos. Aprendi diversas terminologias sobre a área de educação bilíngue, ideias criativas com os colegas, dificuldades que os outros enfrentam, atividades que podem ser úteis, uma nova perspectiva sobre educação bilíngue e também vocabulário relacionado à área./Até o momento não tive mudanças profissionais relacionadas ao curso porque neste ano estou atuando como professora temporária do Estado, mas **acredito que me abrirá portas para encontrar uma boa escola no próximo ano.**

Bastante coisa. Bastante teoria, boas práticas, como colocar em práticas diversas atividades que fomentam um aprendizado significativo. **Aprendi**



**também muito sobre quais são minhas reais perspectivas quanto meu futuro enquanto professor.**/Maior estofo acadêmico, certificação, e o interesse pela parte científico-acadêmica da profissão.

Apreendi muito sobre os desafios e a dimensão profunda que um profissional de Ensino Bilíngue precisa ter para poder desenvolver um trabalho eficiente em sala de aula./ Networking! Hoje estou trabalhando com um dos colegas de sala de aula. Também **descobri que quero poder dar aula em escola bilíngue na área de Teatro e Comunicação.**

Pude conhecer mais sobre a realidade do Ensino Bilingue no Brasil, seus desafios e também os inumeros requisitos para ingressar neste contexto./Ainda não atuo no contexto, mas **já vejo algumas portas abertas em minha cidade, por causa da realização do curso.**

Questões práticas e teóricas referentes ao ensino bilíngue. A diversidade de perspectivas, inclusive algumas conflitantes entre si, foi um ponto muito positivo para a ampliação do repertório dos alunos./**O curso contribui para que eu permaneça no cargo de gestão da escola pública onde trabalho.**

It's impossible to list. Every single class brought us an array of learning possibilities. I have now a better understanding of what a Bilingual School should be like. I'm aware of many important concepts, approaches and strategies regarding language learning and teaching. And to top it up, I feel much more confident as I acknowledged that this course not only provided us with some knowledge, but also connected us with a community of collaborative teachers committed to support each other in a lifelong learning journey. I'm so grateful for the opportunity, thank you Vivian and Michele./It was a groundbreaking experience, which **gave me the inspiration and courage to redirect my career. I now intend to focus on a project that will help unprivileged kids to become bilingual.**

Diversos modelos de ensino nos quais não tive contato pois não tenho a formação em Letras, pude entender o processo de aprendizado em cada fase da criança e, como a inter-linguagem agrega no conhecimento amplo./Muitas coisas, dentre elas: elaborar um planejamento objetivo no qual pude enxergar a evolução dos meus alunos. E, **a possibilidade de ingressar na vaga de professora regente de Inglês dos grupo do terceiro ano do Fund I.**

Práticas na educação bilíngue, ver o ensino-aprendizagem sob diferentes perspectivas, novas abordagens, criatividade, pensar de forma crítica o currículo e programa que a escola propõe.../**Obtive meu primeiro emprego como professora em educação bilíngue.**

Muita coisa! Impossível escrever em uma linha só. Desde decolonização, até PBL./**Durante o curso, comecei a trabalhar em um programa bilíngue em uma das escolas mais conhecidas de Londrina e acredito que o curso teve uma grande contribuição para isso.** Pude e ainda irei aplicar muitas coisas que aprendi ao longo desses meses.

Que o céu é o limite para quem quer trabalhar com o ensino de inglês para crianças!!! Me sinto honrada em ter participado da primeira turma deste curso, pretendo continuar estudando, buscando e me qualificando cada vez mais para dar o melhor de mim em sala de aula/**Um novo emprego numa escola particular bem conceituada da região, cuja proposta é bilíngue.**

Parte das respostas desta categoria são propiciamentos de oportunidades futuras de atuação na área de educação bi/multilíngue, representadas pelas

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

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

Diante da crise econômica na rede privada de escolas (maioria das escolas bilíngues são particulares) decorrente do período pandêmico<sup>89</sup> em que muitas famílias com crianças pequenas optaram por desmatar seus filhos das escolas ou as transferiram para as escolas públicas, muitos professores perderam seus empregos. Segundo os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados divulgados no dia 28 de janeiro de 2021, foram registradas 72.205 demissões em em 2020 (PANDEMIA..., 2021). Apesar deste cenário educacional, esses participantes encontraram “portas abertas” em escolas bilíngues e conseguiram um novo/primeiro emprego.

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

#### 6.3.14 Expandir

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

---

<sup>89</sup> O curso aconteceu durante a pandemia do Covid-19.

**ampliei minhas percepções e conhecimento sobre o ensino bilíngue.**/atuo de forma mais consciente e segura com meus alunos na escola, posso discutir com embasamento sobre práticas do bilinguismo.

O que é Educação Bilíngue, bilinguismo, técnicas para trabalhar no contexto bilíngue, como montar um currículo bilíngue, o que é ser um professor bilíngue - quais seus saberes e deveres./**Ampliou o meu conhecimento sobre o processo de aprendizagem do indivíduo da criança ao adulto**, porque fui buscar mais informações. o meu conhecimento estava 'desatualizado'. Então, a formação foi essencial para que eu voltasse ao jogo e foi a melhor coisa que aconteceu!

Apreendi nesse curso o que é necessário para ser um professor bilíngue. Muitas quebras de paradigmas acontecerem no decorrer desse curso./O curso me aprimorou profissionalmente, me deu base para argumentar, explicar e ser melhor em sala de aula. **Ampliou meus conhecimentos de forma surpreendente.**

As diversas possibilidades e diferenças de ensino bilíngue, as especializações que estamos vendo surgir nesse assunto; os desafios que professores experientes e ativos passam./**Ampliar meu conhecimento no assunto** e escolher / decidir meus próximos passos com relação à formações extras.

Apreendi muitas coisas como decolonialidade, translanguaging, code-switching e muitas outras coisas que no início da minha carreira há 20 anos atrás não eram bem vistas e que não podíamos fazer durante as aulas./**Me possibilitou expandir os conceitos de como a aprendizagem de uma língua adicional ocorre e o quanto podemos utilizar a nossa língua materna como algo positivo nessa construção, inclusive fazendo "bridge" entre as duas línguas em determinados momentos das aulas.**

Apreendi as pesquisas e as novas legislações atuais sobre o tema Ensino Bilíngue./**Ampliou o conhecimento em relação as diferentes abordagens e atuações do professor bilíngue e os avanços sobre Educação Bilíngue nas escolas públicas brasileiras.**

**Que o céu é o limite para quem quer trabalhar com o ensino de inglês para crianças!!!** Me sinto honrada em ter participado da primeira turma deste curso, pretendo continuar estudando, buscando e me qualificando cada vez mais para dar o melhor de mim em sala de aula/Um novo empenho numa escola particular bem conceituada da região, cuja proposta é bilíngue.

**Ampliar o olhar no ensino da Língua Inglesa/Sim.**

Apreendi diversas habilidades e conhecimentos necessários para atuar na educação bilíngue de modo assertivo e produtivo./**O curso me permitiu ter uma visão mais ampla e ao mesmo tempo mais profunda acerca da Educação bilíngue**, assim, abriu-me novas perspectivas para atuar nessa área.

Apreendi detalhadamente o que é bilinguismo, como o parecer, de certa forma, alinha o futuro das escolas bilíngues em nosso país. A redefinição de conceitos e práticas pedagógicas, CLIL, biletamento, modelos de programas bilíngues nos Estados Unidos x Brasil, entre tantas outras coisas./Adequar o ensino de inglês na instituição em que trabalho, **ampliar minha visão de ensino e aprendizagem de inglês.** Sugerir essa capacitação para outros colaboradores de Educação Infantil.

O curso me possibilitou pensar além do meu trabalho em sala de aula. Pensar

o fazer pedagógico como um processo contínuo e entrelaçado a diversos fatores, como o contexto, a concretude do aprendizado (project-based learning, for example), o letramento, a criticidade, enfim, **me abriu os olhos a uma diversidade de coisas que não me eram aparentes no dia a dia pedagógico.** /Acredito que sou mais crítica com o meu planejamento. Agora, no momento de desenvolvê-lo, eu levo em consideração diversos fatores que passavam despercebidos antes. E sem dúvida isso melhora a qualidade das aulas, pois **sou mais consciente do que estou fazendo e por que.**

Uma nova forma de ensino, que não faz parte do meu contexto de trabalho. **Me abriu os olhos para enxergar que existem outras formas de ensinar,** e com isso buscar outras fontes de conhecimento para me aprofundar mais nesse contexto.

Apreendi a olhar a educação bilíngue não apenas como ensino de matérias em Inglês. As primeiras aulas foram as mais esclarecedoras com a documentação sobre Educação Bilíngue contemplando as variedades de línguas e linguagens que nos rodeiam. De qualquer forma, muito se vê, ainda, com a educação em Inglês na abordagem bilíngue, isso por conta de muitos fatores. /Estudos, discussões e análises variadas, contatos com outras realidades e pontos de vista sempre aprimoram nosso olhar sobre nossa atuação, em especial, aqui, profissionalmente falando. Acredito estar mais aberta às diferenças e atenta à realidade circundante, além de **abrir o olhar para desempenho diferenciado agora.** Além disso, e importante, também, pois sabemos que nossa realidade caminha para aí, a busca pela certificação é recompensadora.

Apreendi que o ensino bilíngue não é, necessariamente, monolíngue em sala de aula, e que não há problemas em utilizarmos da língua materna dos alunos para fazermos uso de "translanguaging". Além disso, **as perspectivas decoloniais, trabalhadas no começo do curso, abriram minha mente em relação ao assunto,** e facilitou a aprendizagem dos outros tópicos. /Em termos de conhecimentos, me sinto um professor mais capacitado para lidar com os desafios da realidade do ensino bilíngue no Brasil. Me sinto muito privilegiado de ter participado deste grupo, e tenho certeza que os desafios parecerão bem menores depois dessa formação.

Apreendi que sabia pouquíssimo sobre a educação bilíngue e com o curso pude amadurecer muitas ideias e crenças e **abrir minha mente para novas formas de aprendizagem e ensino.** /Muito! Me possibilitou ter mais autoconfiança em meu trabalho como professora, me proporcionou mais credibilidade nas escolas e também mais respeito, pois escuto de maneira constante que sou muito jovem (24) e sei muito pouco sobre educação mesmo sempre me aprimorando mais e mais. O curso me mostrou o ensino bilíngue de uma maneira totalmente nova e enriquecedora. Sou muito grata por todos os profissionais incríveis que agregaram muito conhecimento.

Muitas coisas, e não só com os professores convidados mas tmb com os colegas. **abriu minha mente** para ser uma profissional mais atualizadas ( academicamente falando)

Apreendi inúmeras coisas, dentre elas o verdadeiro conceito do que vem a ser 'bilíngue'. **Abriu minha mente pra várias perspectivas, mesmo que eu ainda não trabalhe no universo bilíngue.**

Que a educação bilíngue vai além do aprendizado de um novo idioma, **o sentido de decolonialidade abriu minha mente , que um outro idioma quando ensinado pode não só mudar a vida de quem quer viajar ou aprender apenas para trabalhar, mas podemos dar esperança a pessoas que nem um sonho tem.** As palestras me motivaram a ser uma professora

melhor a cada dia./Muito, mesmo que eu trabalhe apenas com a educação infantil, muitas coisas eu apliquei em sala de aula. E outras eu comecei a observar com um olhar diferente, as vezes temos duvidas se eles estão aprendendo e quando vi meus alunos brincando com os dois idiomas percebi que estava no caminho certo.

Apreendi muito em como enriquecer minha prática em sala de aula. Vivências e trocas são sempre incríveis para aprimorar nosso trabalho./**Pude pensar um pouco fora da caixa, o termo translanguagem, me fez pensar sobre como as crianças aprendem, isso usado de forma correta.**

Apreendi não apenas a teoria sobre a educação bilíngue, mas também a prática. Apreendi que independentemente do contexto, é possível promover um ensino bilíngue de qualidade./O que mais de acrescentou foram os exemplos práticos de aulas e projetos de diferentes escolas tanto no Brasil quanto nos EUA. **Os encontros me ajudaram a pensar um pouco "fora da caixa"**, acredito que eu estava em uma zona de conforto muito grande e os temas abordados nas aulas causaram um certo desconforto que de certa forma me impulsionaram em direção à mudança na minha prática.

Apreendi muito sobre as metodologias e práticas pedagógicas, as quais mesmo eu não ministrando minhas aulas no bilíngue, pude experimentar varias dessas prática como testes em minhas aulas, e pude colher bons frutos! Fico muito feliz de ter participado dessa formação. Gratidão!/**Ampliar ainda mais meus horizontes**, poder trocar ideias com professores incríveis e aprender mais sobre o potencial que uma escola bem estruturada possui foi impagável (adorei a parte em que nossos colegas apresentaram suas escolas e suas realidades, isso nos faz sonhar ainda mais com uma educação de qualidade para todos!).

Eu não consigo expressar tudo que aprendi aqui, mas certamente muitos aspectos das minhas aulas melhoraram a partir de toda a experiência e conhecimento que foi compartilhado aqui./**Ampliar horizontes, abrir minha mente para novas possibilidades dentro da sala de aula** e sem contar toda a base teórica que muitas vezes confirma algumas práticas que já fazemos por intuição, como por exemplo, eu não conhecia o termo translanguagem, mas já praticava de alguma maneira. Possibilitou também conhecer muitos profissionais incríveis, leituras enriquecedoras e um conhecimento imensurável.

Tomei conhecimento sobre novas abordagens, como o LACI e uma melhor compreensão sobre a construção do currículo bilíngue./**Penso ser importante ampliar os horizontes sobre as diferentes possibilidades no ensino bilíngue.** Os professores nos instigaram a pesquisar mais ainda.

Muito sobre translanguagem/**Abriu meus horizontes sobre a relação escola, família e bilinguismo.**

adquiri novas ideias e um maior conhecimento didático em relação a educação bilíngue/**ampliar meus horizontes e visão como professora bilíngue.**

Apreendi o que realmente é o bilinguismo, sem mitos./**Abriu meus horizontes, percebi inúmeras possibilidades de ensinar a educação bilíngue.**

A *affordance* percebida “expandir” é retratada pelo uso dos verbos “ampliar” e “expandir” de forma recorrente. Os participantes indicam que a formação propiciou a expansão em diversas vertentes, como: conhecimentos, concepções, percepções,

crenças, práticas, entre outras. Como o sentido de ampliar não determina mudança, optamos por organizar esses relatos separadamente daqueles que remetem às transformações de crenças e percepções, apresentados anteriormente nesta seção.

Outros participantes se utilizam de metáforas para ilustrar suas percepções acerca dessas multiplicidades de possibilidades que foram desencadeadas pela participação no curso. No total, cinco figuras de linguagem diferentes são utilizadas e algumas se repetem com maior intensidade.

A primeira metáfora, “Que o céu é o limite para quem quer trabalhar com o ensino de inglês para crianças!!!”, compara a área de ensino de inglês ao céu para expressar o quanto esse nicho educacional é amplo, como se não houvesse limites. Vale ressaltar que na nossa perspectiva, a educação bi/multilíngue de línguas de prestígio compreende outras línguas que não só o inglês e que nem todo ensino de línguas para crianças necessariamente é educação bi/multilíngue.

Já a figura de linguagem “ampliar a visão/olhar” associa a visão/olhar aos conhecimentos dos participantes sobre a educação bi/multilíngue ou algum de seus componentes, ilustrando que a partir da formação, esses participantes puderam explorar conhecimentos que antes não faziam parte de seu repertório.

Ainda ligada à visão, mas de uma forma mais dramática, a metáfora “abrir os olhos” compara a situação do participante na educação bi/multilíngue, antes da formação, a uma pessoa de olhos fechados, ou seja, impossibilitada de enxergar. Não ver, nesse sentido, representa o não saber do participante. A formação, segundo a percepção desses participantes, possibilita que esse profissional passe a enxergar, ou melhor, a conhecer uma vastidão de elementos que antes não lhe estavam disponíveis.

As metáforas “abrir a mente” e “pensar fora da caixa” possuem significados semelhantes ao comparar o estado do participante, previamente à formação, a um espaço fechado, como uma caixa ou a própria mente presa ao cérebro. “Pensar fora” e “abrir” ilustram o rompimento com esse espaço limitado, que no sentido literal significa superar concepções, buscando novas formas de pensar a educação bi/multilíngue que transcendem seus conhecimentos prévios.

A última e mais recorrente figura de linguagem que representa a *affordance* percebida “expandir” foi “abrir horizontes”, fonte de inspiração para a elaboração do título do presente trabalho. Horizonte é o ponto de encontro entre o céu e o mar ou a terra, que limita o campo visual de uma pessoa. Quando os participantes relatam que

a formação ampliou seus horizontes, isto significa que esses participantes, através das experiências propiciadas pelo curso, ultrapassaram suas próprias limitações para a (re)construção de novos saberes docentes para a educação bi/multilíngue.

As *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional confirmam o grande potencial de formações profissionais “que visem a transformação das práticas educativas dos professores” (GERMANOS, 2018, p. 702), e no caso do curso proposto neste projeto, uma tentativa de (i) sanar algumas lacunas dos saberes docentes para a educação bi/multilíngue, (ii) propiciar crescimento qualitativo dos professores e (iii) colaborar na re-construção de suas identidades.

A seguir, analisamos as limitações percebidas pelos participantes sobre a formação que foram essenciais para o aprimoramento das edições seguintes do curso.

#### 6.4 LIMITAÇÕES NA FORMAÇÃO

Além de possibilitar o levantamento das *affordances* percebidas sobre a formação, o questionário final também oportunizou o levantamento das limitações do curso ofertado, uma das facetas de *affordances* como propõe o referencial de *affordances*, segundo Van Lier (2000), através da pergunta “Quais foram as limitações do curso (ou seja, algo que você acha que faltou, ou que poderia ser aprimorado)?”.

De um total de 120 respostas, três participantes deixaram em branco, uma possibilidade prevista no termo de consentimento, 61 participantes relataram não haver limitações e somente 56 apontaram alguns aspectos a serem aprimorados ou que não foram contemplados nos encontros síncronos e assíncronos. Organizamos essas limitações de acordo com a temática envolvida, principalmente para mensurarmos os principais pontos de melhoria para as futuras versões da formação, que hoje encontra-se em sua quinta edição. As respostas podem aparecer dentro de várias temáticas, caso o participante tenha mencionado mais de uma. Devido à pequena quantidade de respostas e importância de averiguar as limitações do curso na íntegra, optamos por apresentar todos os comentários, ao invés de uma amostragem.

### 6.4.1 Interação

Cinco participantes mencionam a interação nos encontros síncronos como uma limitação, ou seja, como algo que deveria ser melhorado, como podemos verificar a seguir.

**Algumas aulas não foram muito interessantes devido a alguns alunos, que insistiam em personalizar as aulas com perguntas pessoais não voltadas para o interesse do grupo. Faltou corte.**

**Acredito que as interações dos participantes poderiam ter sido mais dosadas, muitas vezes se fugia muito do assunto da aula para falar sobre exemplos pessoais.**

Mais prática e **espaço para os alunos durante as aulas.**

**Maior interação entre os palestrantes e os alunos.**

Acredito que **o número de pessoas possa ter dificultado a participação de todos os alunos.**

Pelos relatos acima, percebe-se o incômodo de dois participantes com a participação recorrente e prolongada de colegas que abordavam assuntos muito particulares e que desviavam do assunto da aula ou não representavam os interesses do grupo. Outro acredita que a quantidade de alunos foi fator determinante que dificultou a interação de todos os participantes. Já os dois restantes apontam que os encontros síncronos não deram tanta abertura para a interação dos alunos. Os encontros síncronos aconteceram via plataforma Zoom que permite a interação entre os participantes e palestrantes. Cada professor convidado teve a autonomia para estabelecer as dinâmicas de interação durante a aula que, em sua maioria, deixaram os alunos à vontade para sinalizar o desejo de participar com algum comentário e/ou dúvida usando a função “levantar a mão” (botão da plataforma Zoom) ou até mesmo habilitando o microfone quando quisessem.

Como acompanhamos todos os encontros síncronos podemos pontuar que algumas participações de alunos estavam mais próximas a relatos de experiências pessoais que acabavam se estendendo além do necessário. Essa concepção, contudo, pode estar associada às concepções de ensino e aprendizagem desses professores que entendem que o saber está alocado somente na fala do professor, não percebendo as oportunidades de aprendizagem com os pares. Mesmo assim, procuramos administrar as participações para que as aulas não fossem prejudicadas, mas é compreensível que alguns participantes ainda assim se sentissem



desconfortáveis com as interrupções, mesmo que encorajadas pelos professores.

#### 6.4.2 Conteúdos e Temáticas

Das respostas sobre as limitações do curso, 32 estavam relacionadas a conteúdos e temáticas que não foram incluídas ou que poderiam ter sido mais exploradas na formação. Como a menção aos 'Conhecimentos práticos' foi bastante expressiva, abrimos uma sessão exclusiva para o tema (tópico seguinte), todavia, a diversidade dos demais tópicos não permitiu agrupá-los por assunto. Assim, apresento as 14 respostas sobre conteúdos e temáticas, exceto aquelas dos conhecimentos práticos.

**Avaliação e assessment** de forma geral.

Mais aulas em língua inglesa, **mais teorias sobre aquisição linguística**.

Gosto muito do tema **neurocompatível**, acho que poderia ter uma aula sobre o tema.

**Ainda mais elaboração do uso de língua disciplinaria**.

**Foco nos temas: ciências, artes, música** etc. Como trabalhar as matérias com o bilíngue.

Eu gostaria de ter tido algo mais aprofundado sobre a **produção de materiais didáticos específicos para a educação bilíngue**, pois é nessa área que eu trabalho.

Podíamos ter falado um pouco mais de **metodologias ativas**. Mas a aula sobre isso foi ótima também!

Um assunto que poderia ser um pouco mais aprofundado seria a **neurolinguística, aula ministrada por Professor Marcello Marcelino, e também sobre a alfabetização da segunda língua em diferentes faixas etárias**. Ex. o primeiro contato da criança em uma escola bilíngue integral: na educação infantil/ no ensino fundamental 1/ no ensino fundamental 2.

Talvez uma contraposição à perspectiva mais formalista, adotado pelo Prof. Marcelo Marcelino, por exemplo. Ainda assim, avalio que em perspectiva, esse contraponto ocorreria nas visões trazidas pelas Profas. Fernanda Liberali, Antonieta Megale, Selma Moura ou até mesmo a Prof. Luciana Oliveira. Mas senti falta de um **outro tipo de "cognitivista"**. Confesso ser necessário, ainda assim, muito esforço para ponderar sobre limitações, já que o curso foi muito completo, a meu ver.

Gostaria de mais professores de outros países, mostrando como a **ed. bilíngue funciona, principalmente nos contextos da Ásia e África**, pois pouco se vê a perspectiva destes professores em cursos e congressos, apenas América/Europa.

Acho que as discussões cumpriram o objetivo do curso com muito sucesso, mas em alguns momentos tive **curiosidade sobre Educação Global e International Baccalaureate**, que muitas escolas bilíngues e internacionais

estão pedindo como requisito para trabalhar nesses programas, mas reconheço que não fazia parte do escopo deste curso.

Faltou uma ajuda para as **teacher dos babies**. Mas ainda acho que a imersão apenas no inglês por 4 horas ajuda. Para que eles aprendam como língua mãe no dia a dia.

Acho que **questões relativas a concepções de língua**. Muitas vezes foi mencionado, mas sempre brevemente. Muitos participantes estavam enraizados em concepções homogêneas, dificultando o diálogo, principalmente em grupos.

O curso poderia começar com **aulas que explicassem o que é o contexto bilíngue** para aqueles que não tem experiência e ainda não atuam na área.

A grande maioria das temáticas mencionadas acima foram contempladas na formação e reconhecemos o interesse desses participantes em se aprofundar ainda mais em alguns conhecimentos. Entretanto, as temáticas “educação neurocompatível”, “educação bilíngue na África e Ásia” e “International Baccalaureate” realmente não foram consideradas para integrar o currículo do curso.

Nas edições subsequentes, sentimos necessidade de incorporar um encontro síncrono exclusivo para apresentar e discutir as perspectivas de língua, sujeito bilíngue e educação bi/multilíngue<sup>90</sup>, fazendo uma linha temporal com as contribuições de pesquisadores da área. O comentário “Acho que questões relativas a concepções de língua. Muitas vezes foi mencionado, mas sempre brevemente” foi bastante pertinente e compatível com a nossa percepção sobre a primeira versão do curso. Uma aula mais estruturada sobre o tópico possibilitou maior compreensão dos participantes sobre as diferentes perspectivas, inclusive as dos próprios professores palestrantes.

Os conhecimentos acerca da alfabetização em duas línguas ainda é um desafio em nossas formações. Já conseguimos abordar questões de conceitos, perspectivas, conhecimento das fases de aquisição da língua escrita (português e inglês), mapeamento de alunos e conhecimento de algumas práticas com diversos professores palestrantes, inclusive a presente pesquisadora. Todavia, temos a consciência de que todos esses conhecimentos não são suficientes para respaldar o

---

<sup>90</sup> A partir da turma 2, elaboramos e ministramos (a orientadora e pesquisadora deste trabalho) um encontro síncrono específico para apresentar a evolução das perspectivas de língua e concepções de sujeito bilíngue e educação bi/multilíngue. Ainda mantemos essa aula que acontece logo no início do curso de forma a embasar teoricamente os participantes para os próximos encontros com os demais palestrantes.

professor alfabetizador em contextos de educação bi/multilíngue.<sup>91</sup> Carecemos de mais conhecimentos na área e acreditamos que o pequeno número de pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua escrita em duas línguas em contexto brasileiro é um dos fatores decisivos por ainda não termos abordagens e resultados de uso de abordagens de uma alfabetização simultânea em português e inglês.

#### 6.4.3 Conhecimentos Práticos

Um assunto recorrente neste trabalho foi a importância do conhecimento prático sobre a educação bi/multilíngue para professores atuarem na área, e este também esteve presente nos comentários de 18 participantes em relação às limitações do curso, como mostram os excertos em destaque abaixo.

**Não consigo mensurar algo. Apenas acredito que seja necessário uma continuação para abordar atividades, ter um momento mais aprofundado das atividades e formatação de currículo.**

Como não trabalho no ambiente bilíngue, não consigo identificar algo que tenha faltado em relação a conteúdo. Tudo o que foi apresentado e discutido foi muito positivo e agregador. **No entanto, em algumas aulas senti um pouco de falta de modelos práticos da teoria que estava sendo apresentada. Acredito que visualizar a teoria em práticas facilita ainda mais o entendimento do processo e a aquisição do conhecimento.** Achei também que as aulas seriam mais em inglês.

Acho que poderíamos ter feito algum trabalho para apresentar para os demais amigos. **E acho que seria muito interessante se tivéssemos como acompanhar uma aula de verdade em uma escola bilíngue brasileira.** (Nunca trabalhei em escola bilíngue).

**Gostaria de mais atividades práticas.**

---

<sup>91</sup> Na primeira turma tivemos apenas um encontro sobre biliteracia abordando alguns conceitos básicos e práticas na língua adicional. Na turma 2, ampliamos para dois encontros com um professor palestrante que trabalhou as fases de aquisição da língua escrita, mapeamento dos alunos e análise comparativa do mapeamento em ambas as línguas. Para complementar, utilizamos metade de um encontro síncrono para abordar aspectos da alfabetização em duas línguas, principalmente atividades que desenvolvem habilidades metalinguísticas (SOLTERO, 2016) e que não haviam ainda sido apresentadas nos encontros anteriores. Na terceira turma, em que os encontros síncronos foram aos sábados e com duração de 4 horas, a presente pesquisadora foi a professora palestrante e percorreu por todos os conteúdos ministrados anteriormente, procurando organizar todos os conhecimentos que pareciam um tanto fragmentados nas turmas anteriores. Já na turma 4, pudemos contar com a participação de outros dois professores que possuem pesquisa na área de biliteracia e alfabetização em duas línguas. Foram 3 encontros: o primeiro tratou do panorama geral da alfabetização no Brasil, e dos conceitos e perspectivas da alfabetização e letramento em duas línguas. Os dois encontros seguintes abordaram os conceitos e práticas das habilidades sócio-metalinguísticas e a apresentação de princípios que poderiam nortear uma boa prática de alfabetização simultânea em duas línguas. Ainda assim, utilizamos uma parcela de um encontro síncrono para apresentar as fases de aquisição da língua escrita, mapeamento dos alunos, análise comparativa entre mapeamentos em ambas as línguas e possíveis práticas mediante o resultado destes mapeamentos.

Foi tudo muito interessante mas **quem sabe um pouco mais de prática em sala de aula.**

**Sempre sinto necessidade sobre a parte prática da coisa. O hands-on. Como realmente posso aplicar as ideias em sala de aula. Sugestões de atividades para realizar com os alunos.** Mas, talvez seja uma dificuldade minha em visualizar as ideias apresentadas no contexto prático por não atuar de fato numa escola bilíngue.

Apesar de ser a distância e por isso ter suas limitações, o curso foi muito bom ! Vocês estão de parabéns ! **Acho que em uma próxima oportunidade vocês poderiam focar ainda mais na prática de sala de aula. Não me perguntem como ! Mas a prática tanto para quem é um professor experiente e para quem é mais novato na profissão, como eu, é muito importante. Planejamento de aula, prática, metodologias para que consigamos trabalhar melhor.**

**Talvez um pouco mais da prática dos professores utilizando os conceitos e as ideias que foram trazidas pelos palestrantes e ideias de aplicação.**

**Outras oportunidades "hands-on.**

**O que poderia ser aprimorada seria a apresentação de mais estratégias práticas, que pudessem ser usadas na sala de aula para o ensino bilíngue.**

Tudo foi muito bom. **Talvez um pouco mais de sugestões do que fazer na prática em sala de aula possa ser acrescentado, porque exemplos práticos nunca são demais.**

**Creio que mais atividades práticas, bem como analisar aulas sendo ministradas podem trazer um aspecto mais prático e didático para aqueles (como eu) que não possuem experiência lecionado no contexto bilíngue.**

**A parte prática e aulas mais hands-on,** falamos muito de PBL e desing thinking e não fazemos isso nas formações em si, acho isso um defeito de todo ensino superior na verdade.

**Mais exemplos de metodologias ativas para trabalhar com a educação infantil.**

**Mais exemplos práticos de como levar o aluno a aquisição de um novo idioma.**

**Apesar de muitos exemplos práticos, gostaria de ter visto mais isso, cenários reais de salas de aulas brasileiras.**

**Mais prática e espaço para os alunos durante as aulas.**

**Poderia ter mais exemplos praticos, vivencias que deram certo em sala de aula.**

Apesar da maioria dos participantes reconhecerem que o curso ofereceu oportunidades de aprendizagem sobre os conhecimentos práticos sobre a educação bi/multilíngue, como relatado anteriormente nas *affordances* percebidas, 18 apontam a temática em seus relatos sobre as limitações da formação. A palavra “mais”, que

aparece em 12 excertos (por exemplo: *um pouco **mais** de prática, focar ainda **mais** na prática, Talvez um pouco **mais** da prática, apresentação de **mais** estratégias práticas, gostaria de ter visto **mais** isso*) nos mostra que os encontros que abordaram explicitamente os aspectos práticos não tenham sido suficientes para suprir as expectativas/necessidades desses integrantes, especialmente para aqueles que ainda não atuavam na área (como podemos observar em alguns relatos acima, como: *para aqueles (como eu) que não possuem experiência lecionado no contexto bilíngue.*).

Nas edições seguintes, procuramos ampliar o repertório de exemplos de práticas na educação bi/multilíngue, procurando materializar os conceitos em aplicações reais de ensino-aprendizagem para contextos bilíngues. Como não temos autorização de uso de imagem e vídeo de escolas bilíngues, contratamos um serviço profissional para produzirmos vídeos demonstrativos de algumas práticas com professores e crianças que já vivenciam o ensino bilíngue. Os vídeos são modelagens de propostas habituais da educação infantil e foram utilizados nas formações seguintes com o intuito de ilustrar a educação bi/multilíngue na prática, tanto para analisarmos e discutirmos ensino de conteúdo curricular e linguagem como situar os profissionais que ainda não atuam na área e sentem uma grande dificuldade de compreender como ela acontece na prática (como relatado por um dos participantes: “E acho que seria muito interessante se tivéssemos como acompanhar uma aula de verdade em uma escola bilíngue brasileira.”).

#### 6.4.4 Atividades Assíncronas e Materiais Extras

Apresentamos agora os seis comentários que abordaram as atividades assíncronas e disponibilização de materiais na plataforma *Google Classroom*.

**Alguns pre-class assignments sendo apenas na língua inglesa**, acredito que isso tenha sido uma pequena limitação (conhecendo pessoas do meu grupo que ainda pouco falam).

**As atividades (pre e post), em sua maioria, não eram claras. Faltavam orientações importantes para a execução. Pareciam que foram elaboradas sem muito critério ou propósito.** Além disso, foram utilizadas diferentes ferramentas multimodais (padlet, jamboard, flipgrid), mas sempre com a mesma função (a de comentar). Ou seja, a escolha de uso de diferentes plataformas pareceu ser apenas para mudar o suporte, mas o objetivo continuava o mesmo, porém, com a desvantagem técnicas específicas dessas plataformas.

**A organização das tarefas e uma melhor distribuição entre elas. Algumas eram muito longas e difíceis de serem realizadas e outras muito simples.**

**A quantidade de atividades. Eu não tive capacidade de dar conta de todas as atividades de pre assignment, post assignment, toda semana. Foi um fluxo muito intenso,** pois eu já estava fazendo outro curso, faculdade, e trabalhando também. Eu não esperava que esse curso fosse ser tão intenso no aspecto de entrega de atividades.

Acho que por sermos o primeiro grupo descobrimos algumas coisas ao longo do caminho. **Por exemplo, descobri que haveria pré e pós assignments praticamente toda semana. Sinceramente eu não estava preparada pra uma demanda tão grande.** Acho que a pessoa que entra nesse curso deveria estar bem consciente do quanto de dedicação e comprometimento terá que dispor.

**Mais leituras e materiais extras que reforcem o que é apresentado nas aulas.**

**Faltou recebermos feedback das atividades feitas.** Eu entendo que muitas eram apenas para promover uma auto-reflexão porém eu acho muito necessário que em algumas tivéssemos feedback para podermos saber se o que fizemos está de acordo ou não.

Os participantes relatam aspectos diferentes sobre as atividades assíncronas, desde a qualidade das propostas, da língua dos textos para leitura ao volume de postagens. Os professores palestrantes foram orientados sobre os *assignments* de sua aula, porém, tiveram autonomia para elaborá-los conforme julgassem pertinente. Ao ler os comentários, percebemos que as limitações associadas a esse assunto teriam sido amenizadas se tivéssemos construído um modelo mais detalhado que criasse uma padronização de atividades. Vale ressaltar que a divulgação do curso foi clara em relação à carga horária de 120 horas, composta por metade em encontros síncronos e a outra metade por atividades assíncronas. Isso significa que era esperado uma dedicação de duas horas e meia por semana entre *pre* e *post-assignments*.

Um tópico apontado por apenas um participante foi o feedback das atividades realizadas no Classroom. Procuramos acompanhar as postagens dos alunos, interagir nos comentários do *Google Classroom* e retomar as atividades assíncronas nas aulas no geral. As atividades que envolveram a reflexão do participante ou um relato de experiência/opinião sobre algum tópico foram retomadas, geralmente, nos encontros síncronos e de fato não foram “corrigidas” com mencionado no comentário “Eu entendo que muitas eram apenas para promover uma auto-reflexão, porém eu acho muito necessário que em algumas tivéssemos feedback para podermos saber se o que fizemos está de acordo ou não.”. As atividades que exigiam alguma forma de

produção (uma quantidade muito pequena) foram corrigidas e comentadas por uma das coordenadoras da formação.

Para as próximas turmas optamos por oferecer textos alternativos em língua portuguesa (sempre que possível) para atender às necessidades de participantes que apresentam alguma dificuldade na leitura de textos em língua inglesa, justamente o que foi pontuado no comentário “Alguns pre-class assignments sendo apenas na língua inglesa, acredito que isso tenha sido uma pequena limitação (conhecendo pessoas do meu grupo que ainda pouco falam)”.

#### 6.4.5 Estrutura Do Curso (Horário, Duração, Número De Participantes)

Somente quatro participantes apontam para limitações da estrutura do curso, como podemos observar nos relatos abaixo.

Particularmente, **o horário foi complicado**, se começasse as 19:30 seria melhor, mas isso é algo muito pessoal. No geral, o curso superou minhas expectativas, por mais que tudo possa ser melhorado, não consigo pensar em nada. Mas, tenho certeza que a Michele e a Vivian já devem estar implementando algumas melhorias.

**Muito longo pois trabalho o dia todo**, mas foi ótimo.

**Uma carga horária maior.**

**Por ser somente 1x a semana, se algo acontecesse, só teria um novo encontro com a turma 15 dias depois da última aula.**

Devido a rotina de cada participante, era de se esperar que os horários e duração dos encontros síncronos fossem uma limitação apesar de ter sido mencionado por apenas 2 participantes. Por termos um encontro síncrono semanal<sup>92</sup>, como mencionado por um dos participantes, a falta acarretava em grande intervalo sem a interação com o grupo.

---

<sup>92</sup> Mantivemos um encontro síncrono semanal nas turmas seguintes. Na turma 2, os encontros aconteceram às quartas-feiras, com 24 encontros, das 19h às 21h30. A turma 3 (nomeada “Turma Intensiva”) aconteceu aos sábados das 8h às 12h e contou com 18 encontros síncronos. Já a turma 4 teve 20 encontros síncronos às quartas-feiras das 19h às 22h.

#### 6.4.6 Aulas em Língua Inglesa

Dois participantes mencionam a falta de aulas em língua adicional como sendo uma limitação do curso. No caso, as participantes se referem à língua inglesa:

**Mais aulas em língua inglesa**, mais teorias sobre aquisição linguística.

Na minha opinião o curso foi excelente! **Gostaria apenas de que algumas palestras tivessem sido totalmente em inglês.**

Em virtude da temática de educação bi/multilíngue, que ainda abarca muitas crenças e mitos, talvez não tenha ficado muito claro que este curso de extensão objetivou trabalhar conteúdos e conhecimentos teórico-práticos sobre educação bi/multilíngue e era destinado para todos os profissionais que atuam ou almejam atuar na área, independente da língua e inclusive o professor que ministra os conteúdos em língua portuguesa. Tivemos um número razoável de pessoas que entraram em contato conosco no período de inscrições e muitos imaginavam que este era um curso de aperfeiçoamento na língua.

Alguns palestrantes, principalmente das turmas 1 e 2, usaram a língua inglesa para ministrar seus encontros síncronos. Percebemos que a escolha da língua de instrução poderia ser um fator excludente da formação, haja visto que professores da língua portuguesa (mesmo que minoritariamente) também participaram das formações<sup>93</sup>.

#### 6.4.7 Organização

A organização geral do curso foi citada por cinco participantes, como podemos conferir a seguir.

Acredito que o curso, por ter sido o primeiro, **pecou um pouco na parte organizacional de início**, depois se acertou.

**Organização.** A impressão foi a de que o planejamento era feito ao longo do curso, deixando as pessoas inseguras.

Na minha opinião, **os assuntos mais básico foram tratados a partir do meio do curso; penso que eles poderiam vir em primeiro lugar.**

---

<sup>93</sup> Na turma 3, tivemos a participação de aproximadamente 35 professores da língua portuguesa do município de Ibiporã que estava no processo de formação de professores contemplado no plano de implementação da primeira escola bilíngue pública do Paraná, coordenado pela orientadora e pesquisadora deste trabalho.



**Postagem das gravações (às vezes estavam incompletas ou eram postadas muitos dias depois)**, resposta aos comentários/dúvidas no Classroom.

O curso foi ótimo e excedeu minhas expectativas especialmente por ter sido a primeira versão. Foi muito melhor do que eu esperava e as organizadoras estão de parabéns. **Senti falta de coisas mínimas como os slides de algumas aulas que não foram disponibilizados, por exemplo, e algumas aulas que as gravações ficaram prejudicadas**, mas acredito que sejam detalhes mínimos e nativos de uma primeira vez.

Os três primeiros comentários apontam para uma falta de organização logo no começo do curso e no planejamento em geral. Os dois seguintes comentam sobre problemas com as gravações das aulas e o não compartilhamento dos slides de todos os encontros. Por mais que tenhamos nos organizado muito para a realização da formação, o começo foi um grande desafio. Somente com o andamento dos encontros síncronos e postagem das aulas gravadas e atividades assíncronas semanalmente que criamos uma rotina de trabalho adequada às demandas do curso. Como contamos com professores palestrantes, dependemos da disponibilidade dos mesmos para agendar as aulas, por isso, em algumas situações, foi preciso alterar a ordem ideal de apresentação dos conteúdos. Infelizmente não pudemos compartilhar todos os slides utilizados nas aulas pois alguns palestrantes não autorizaram a divulgação de seus materiais no Google Classroom.

#### 6.4.8 Qualidade dos Encontros Síncronos

Os dois comentários a seguir se referem à qualidade dos encontros síncronos.

**A aula sobre metodologias ativas foi muito teórica e pouco "ativa".**

**Acredito que mais trabalhos em conjuntos como duplas e trios.**

O primeiro questionou a didática utilizada pelo palestrante que discutiu sobre o uso das metodologias ativas na educação bi/multilíngue. Optamos por eliminar o conteúdo de metodologias ativas nas edições seguintes para adicionarmos temáticas mais relevantes para a área.

Já o segundo relatou que o curso poderia ter promovido mais atividades em grupos. Por compactuarmos com a percepção deste participante, procuramos aumentar o número de propostas mais interativas para que alunos pudessem ter momentos de partilha e também de trabalhar coletivamente na produção de alguns conteúdos.

#### 6.4.9 Discurso

Apenas um participante questiona o discurso de professores e colegas sobre o uso da língua inglesa como se fosse a única língua adicional presente em escolas bilíngues, como podemos notar abaixo.

Tratar somente inglês como L2 (pela maioria dos estudantes do curso e professores).

Em virtude do status da língua inglesa e do número expressivo de escolas que a utilizam como língua adicional, tanto professores quanto participantes acabam se referindo ao inglês frequente e exclusivamente. Este é um aspecto que ainda temos muita dificuldade: dissociar a escola bilíngue de línguas de prestígio com o inglês.

Em suma, a percepção dos participantes no que diz respeito às limitações do curso, aqui entendida como uma das facetas das *affordances*, foi essencial para mostrar e confirmar (muitas delas foram condizentes com nossas próprias percepções) alguns pontos de melhoria para as edições futuras. A cada turma que encerramos, fazemos o levantamento de melhorias para a seguinte, com a finalidade de continuar contribuindo com a formação de professores para a educação bi/multilíngue de nosso país.

#### 6.5 RESUMO DA SEÇÃO

A análise das respostas dos participantes sobre os propiciamentos do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue” permitiu responder a pergunta de pesquisa “Quais foram as *affordances* do curso para a formação dos professores?”. Identificamos três macroS categorias de *affordances* percebidas: aprendizagem, interação e colaboração e desenvolvimento profissional. Em relação à primeira, evidenciaram-se as subcategorias “aprender sobre”: o que é educação bi/multilíngue/bilinguismo/sujeito bilíngue; como a educação bi/multilíngue acontece na prática; o professor bilíngue; os aspectos teórico-práticos de forma integrada; os aspectos teóricos; translinguagem, valorização da língua e cultura de nascimento dos alunos, decolonialidade e interculturalidade; os documentos oficiais; currículo bilíngue; biliteracia; as contribuições da neurociência, aquisição e aprendizagem de uma língua adicional e code-switching; a linguagem acadêmica/disciplinar; metodologias, abordagens, técnicas e afins; planejamento; material didático. Já a categoria *affordances* percebidas acerca do desenvolvimento profissional compreendeu os

propiciamentos: dar continuidade nos estudos; colocar em prática; certificar; qualificar-se; construir uma base teoricamente informada; refletir; tornar-se consciente; tornar-se crítico; transformar a ação pedagógica; transformar o local de trabalho; mudar percepções e crenças; forjar novas identidades; impactar a carreira profissional; expandir.

Por fim, a análise das respostas dos participantes também permitiu a identificação das limitações da formação. O quadro abaixo apresenta a síntese das *affordances* percebidas e suas limitações.

**Quadro 13** – Síntese das *affordances* percebidas e limitações

	Facetas das <i>affordances</i>	<i>Affordances</i> percebidas
<b><i>Affordances</i> percebidas acerca da aprendizagem</b>	Propiciamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Aprender (no sentido mais abrangente)</li> <li>→ Aprender o que é educação bi/multilíngue/bilinguismo/sujeito bilíngue</li> <li>→ Aprender como a educação bi/multilíngue acontece na prática</li> <li>→ Aprender sobre o professor bilíngue</li> <li>→ Aprender os aspectos teórico-práticos de forma integrada</li> <li>→ Aprender os aspectos teóricos</li> <li>→ Aprender sobre translinguagem, valorização da língua e cultura de nascimento dos alunos, decolonialidade e interculturalidade</li> <li>→ Aprender sobre os documentos oficiais</li> <li>→ Aprender sobre currículo bilíngue</li> <li>→ Aprender sobre biliteracia</li> <li>→ Aprender sobre as contribuições da neurociência, aquisição e aprendizagem de uma língua adicional e code-switching</li> <li>→ Aprender sobre a linguagem acadêmica/disciplinar</li> <li>→ Aprender metodologias, abordagens, técnicas e afins</li> <li>→ Aprender sobre planejamento</li> <li>→ Aprender sobre material didático</li> </ul>
	Limitações	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Quantidade de conhecimentos práticos poderia ser ainda maior</li> <li>→ Alguns conteúdos e temáticas poderiam ter sido mais explorados</li> <li>→ Alguns conteúdos específicos não foram contemplados</li> <li>→ Organização e quantidade das atividades assíncronas</li> <li>→ Poucas aulas em língua inglesa</li> <li>→ Falta de referências a demais línguas adicionais em escolas bilíngues.</li> <li>→ Aula sobre metodologias ativas não se utilizou de suas próprias metodologias</li> </ul>
<b><i>Affordances</i></b>	Propiciamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interagir e colaborar</li> </ul>

<b>percebidas acerca da interação e colaboração</b>	Limitações	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Participação prolongada de alguns participantes</li> <li>→ Muitos participantes</li> <li>→ Pouco espaço para a interação com professores palestrantes</li> <li>→ Faltaram mais atividades em grupos</li> </ul>
<b><i>Affordances</i> percebidas acerca do desenvolvimento profissional</b>	Propiciamentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Dar continuidade nos estudos</li> <li>→ Colocar em prática</li> <li>→ Certificar</li> <li>→ Qualificar-se</li> <li>→ Construir uma base teoricamente informada</li> <li>→ Refletir</li> <li>→ Tornar-se consciente</li> <li>→ Tornar-se crítico</li> <li>→ Transformar a ação pedagógica</li> <li>→ Transformar o local de trabalho</li> <li>→ Mudar percepções e crenças</li> <li>→ Forjar novas identidades</li> <li>→ Impactar a carreira profissional</li> <li>→ Expandir</li> </ul>

Fonte: A autora (2022).

Na próxima seção, apresentamos as considerações finais: sintetizamos a trajetória percorrida neste trabalho, apontando os resultados, as conclusões e as contribuições da pesquisa.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção resumimos a pesquisa realizada, discorremos sobre os resultados e respondemos as perguntas de pesquisa deste estudo. Apontamos as principais contribuições para a formação de professores da educação bi/multilíngue de línguas de prestígio no Brasil, elencamos algumas de suas limitações e refletimos sobre as (possíveis) futuras pesquisas na área.

Esta pesquisa teve como objetivo geral compreender quais os saberes necessários para a formação de professores em contextos bi/multilíngues. Para tanto, foi amparada no referencial teórico de bilinguismo e educação bi/multilíngue para que pudéssemos evidenciar algumas concepções e apontar àquela na qual nos filiamos, uma visão heteroglóssica de sujeito e educação bi/multilíngue proposta por García (2009a) que leva em consideração o imbricamento das línguas que compõem o repertório de sujeitos bilíngues, reconhece as práticas linguísticas fluidas dos mesmos, se afastando do encaixotamento das línguas de acordo com seu espaço geográfico (BLOMMAERT, 2008) e de uma suposta neutralidade, pois é carregada de percepções e ideologias (GARCÍA; WEI, 2014). Assim, marcamos nosso posicionamento de contestar práticas ancoradas por um viés monoglóssico que insiste em manter as línguas e organização curricular que se referem a essas línguas de instrução nas escolas bilíngues de forma compartimentalizada que culminam no silenciamento de minorias e preserva os discursos hegemônicos. Esse aprofundamento conceitual nos permitiu fortalecer nossas crenças e percepções para que tivéssemos uma prática teoricamente informada que dialogasse com a perspectiva heteroglóssica.

Em relação aos saberes docentes, nos amparamos pelo referencial proposto por Tardif (2012), em que os conhecimentos são categorizados em: saberes da formação profissional, saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Já na área de educação bi/multilíngue, nos aprofundamos nos conhecimentos específicos para área (conhecimento linguístico, conhecimentos da linguagem acadêmica/disciplinar, os processos multimodais na construção do repertório, o processo de aprendizagem da língua escrita em duas línguas, culturas e didática do ensino integrado de conteúdos curriculares e duas línguas de instrução) que compõem os saberes docentes de professores que atuam em escolas bilíngues, tendo os trabalhos de Megale (2018, 2020) como referência.

Ainda no referencial teórico, mapeamos as pesquisas brasileiras acerca da formação dos professores para a educação bi/multilíngue. Os resultados apontam um número restrito de trabalhos e que, em linhas gerais, apontam para os desafios enfrentados por esses professores e instituições devido a praticamente ausente formação inicial que tange este contexto educacional. A literatura também compreende algumas pesquisas que investigam formações continuadas nas próprias escolas bilíngues em que atuam os pesquisadores, mostrando o quanto a aproximação dos professores universitários e professores de profissão impactam o cenário educacional local (TARDIF, 2012).

Na terceira seção apresentamos a metodologia de pesquisa: uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista, do tipo estudo de caso (COHEN; MANION; MORRISON, 2010) cujos dados foram coletados por meio de questionários, propostos como *assignments* da formação, aos participantes do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”. A análise dos dados se deu pelo referencial de análise de conteúdo (BARDIN, 2009) e *affordances* (VAN LIER, 2000).

Buscando responder ao objetivo geral da pesquisa, tínhamos três objetivos específicos, a saber:

- Propor um experimento formativo: curso de extensão de formação continuada em educação bi/multilíngue;
- Mapear os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue pela perspectiva dos participantes;
- Investigar as *affordances* do experimento formativo proposto neste projeto.

A primeira pergunta de pesquisa “Quais as características do experimento formativo proposto?”, que visava responder ao primeiro objetivo específico, foi respondida no capítulo 4. O experimento formativo proposto foi um curso de extensão de 120 horas, de acordo com as exigências das novas Diretrizes (BRASIL, 2020), que contou com 24 encontros síncronos via Zoom às quintas-feiras das 19h às 21h30, totalizando 60 horas. O restante da carga horária foi composto por atividades assíncronas organizadas no Google Sala de Aula. O curso foi pensado por meio de *affordances* idealizadas pelas organizadoras acerca do experimento formativo, dos encontros síncronos e interação entre palestrantes e colegas, das atividades assíncronas, dos módulos da formação e do desenvolvimento profissional. O quadro

12 apresenta a síntese das affordances desejadas para cada categoria.

Assim, o currículo do curso compreendeu os módulos: A Educação Bi/Multilíngue no Brasil; Bilinguismo e Educação Bi/Multilíngue: conceitos e princípios; As contribuições da Neurociência; Metodologias e Abordagens; Currículo e Planejamento; Literacia, Biliteracia e Disciplinary Language; Decolonialidade e Interculturalidade; Práticas da Educação Bi/Multilíngue.

Como ilustra a figura 3, uma síntese do experimento formativo, os encontros síncronos foram ministrados por professores palestrantes com pesquisa na área e/ou vasta experiência em escolas bilíngues como coordenadores e consultores e mediados pelas organizadoras da formação. O experimento formativo foi proposto levando em consideração os aspectos teórico-práticos para a educação bi/multilíngue fundamentados em pesquisas atuais, o diálogo e trocas com os professores palestrantes que também contribuíram na construção do currículo no decorrer da formação e as necessidades e vozes dos participantes. A formação contou com 178 participantes, foi realizada via FAUEL (responsável financeiro, jurídico e administrativo do projeto) em parceria com a WOU em virtude da colaboração com a co-orientadora desta pesquisa que colaborou na idealização do experimento formativo. Os alunos foram certificados mediante o cumprimento de 70% das atividades assíncronas e pagamento do curso.

A segunda pergunta de pesquisa, “Quais são os saberes docentes para contextos de educação bi/multilíngue pela perspectiva dos participantes?”, que buscava responder o segundo objetivo, foi respondida na seção 5. Por meio da análise das respostas dos participantes no questionário prévio à formação, foi possível identificar dezenove conhecimentos que os mesmos julgam serem necessários para o professor atuar na educação bi/multilíngue, a saber: domínio e conhecimentos da língua adicional, domínio e conhecimentos da língua materna, conhecimentos teóricos, conhecimentos práticos, conhecimentos da Graduação, conhecimentos do desenvolvimento dos alunos, conhecimentos dos conteúdos curriculares, conhecimentos sobre a legislação e documentos oficiais, conhecimentos sobre cultura, conhecimentos que demonstram influência do Parecer 2/2020, conhecimentos de áreas educacionais associadas à inovação, experiências de atuação em sala de aula, características pessoais: atitudes e sentimentos, conhecimentos específicos da educação bi/multilíngue, conhecimentos do Construtivismo, conhecimentos da Neurolinguística, conhecimentos sobre manejo de

sala, conhecimentos sobre avaliação e conhecimentos da Neurociência. Organizamos esses conhecimentos de acordo com as categorias de saberes docentes propostas por Tardif (2012) e evidenciando aqueles que compõem os saberes específicos da educação bi/multilíngue, como podemos observar na figura 21.

Pudemos perceber que muitos dos conhecimentos apontados pelos participantes englobam os saberes da formação profissional (TARDIF, 2012), como podemos visualizar na imagem acima.

Outro aspecto relevante que podemos apontar foi o número elevado de participantes que indicaram a relação entre a profissão de professor de escolas bilíngues ao domínio das línguas, principalmente a língua adicional, tendo os demais elementos específicos da área em menor representatividade e outros, como o conhecimento da linguagem acadêmica/disciplinar, nem sendo citados.

O questionário prévio à formação também nos permitiu desvendar as percepções sobre as lacunas evidenciadas por esses participantes ao relatarem sobre os conhecimentos que tiveram que buscar sozinhos ou com o auxílio da escola quando iniciaram a carreira em contexto bilíngue, a saber: conhecimentos práticos, conhecimentos teóricos, conhecimentos do desenvolvimento dos alunos, conhecimentos sobre o ensino da língua adicional, conhecimentos da língua adicional, conhecimentos dos conteúdos curriculares das disciplinas, conhecimentos sobre inclusão e dificuldades de aprendizagem, conhecimentos sobre alfabetização e letramento nas duas línguas, conhecimentos sobre currículo, conhecimentos que não foram contemplados na formação profissional, conhecimentos sobre manejo de sala, conhecimentos de como lidar com as dúvidas dos pais, ressignificação sobre a forma de ensinar, ressignificação sobre a forma de trabalhar com outros professores, conhecimentos sobre como limitar o uso da língua de nascimento, conhecimentos sobre como tratar de outros discursos e narrativas, conhecimentos de inserção de alunos novos no contexto e conhecimentos sobre tecnologia.

Agrupamos esses conhecimentos nas categorias de saberes propostas por Tardif (2012), como previamente apresentado na figura 22.

A análise dos dados da seção 5 nos permite concluir que, na perspectiva dos participantes, os conhecimentos linguísticos são apontados como necessários para atuação do professor (com grande representatividade), no entanto estes não foram evidenciados como lacunas, ou seja, os conhecimentos linguísticos já integravam os saberes desses participantes antes de ingressarem na educação bi/multilíngue. Em



contrapartida, os participantes identificaram apenas quatro tipos de conhecimentos necessários que correspondem aos saberes bilíngues, mas apontaram para oito tipos de conhecimentos específicos da área como lacunas quando iniciaram a carreira em contexto bilíngue.

Acreditamos que as percepções dos participantes acerca dos saberes docentes para atuar na área, lembrando que metade desses tinham menos de três anos de experiência na área e o quanto o fator tempo de trabalho é relevante na construção desses saberes (TARDIF, 2012), e, principalmente, os componentes dos saberes docentes que esses participantes tiveram que buscar por conta própria ou com a ajuda da escola podem contribuir para novas iniciativas de formação na área.

Tardif (2012) discute a formação de professores à luz dos saberes docentes e aponta para a necessidade da aproximação dos professores pesquisadores e professores de profissão. O autor advoga que “a compreensão do ensino não poderá ser garantida enquanto os pesquisadores construírem discursos longe dos atores e dos fenômenos de campo que eles afirmam representar ou compreender.” (TARDIF, 2012, p. 259). Deste modo, os resultados desta seção nos permitem reconhecer e considerar as vozes desses professores que, mesmo com pouca experiência, vivem os desafios da educação bi/multilíngue diariamente.

A terceira pergunta de pesquisa, “Quais foram as *affordances* (propiciamentos) do experimento formativo?”, que buscava responder ao terceiro objetivo, foi respondida na seção 6. As respostas dos participantes do questionário final à formação nos permitiram classificar as *affordances* percebidas pelos participantes em três grandes categorias. A primeira, *affordances* acerca da aprendizagem contemplou: aprender sobre o que é educação bi/multilíngue/bilinguismo/sujeito bilíngue; aprender sobre como a educação bi/multilíngue acontece na prática; aprender sobre o professor bilíngue; aprender sobre os aspectos teórico-práticos de forma integrada; aprender sobre os aspectos teóricos; aprender sobre translíngua, valorização da língua e cultura de nascimento dos alunos, decolonialidade e interculturalidade; aprender sobre os documentos oficiais; aprender sobre currículo bilíngue; aprender sobre biliteracia; aprender sobre as contribuições da neurociência, aprender sobre aquisição e aprendizagem de uma língua adicional e *code-switching*; aprender sobre a linguagem acadêmica/disciplinar; aprender sobre metodologias, abordagens, técnicas e afins; aprender sobre planejamento e aprender sobre material didático.

A segunda categoria contou com a *affordance* interagir e colaborar com professores e participantes e a última, *affordances* acerca do desenvolvimento profissional compreendeu as *affordances*: dar continuidade nos estudos; colocar em prática; certificar; qualificar-se; construir uma base teoricamente informada; refletir; tornar-se consciente; tornar-se crítico; transformar a ação pedagógica; transformar o local de trabalho; mudar percepções e crenças; forjar novas identidades; impactar a carreira profissional; expandir.

Como previsto no referencial de *affordances*, evidenciamos as limitações da formação, que foram organizadas nas categorias a saber: Interação; Conteúdos e Temáticas; Conhecimentos Práticos; Atividades Assíncronas e Materiais Extras; Estrutura do curso; Aulas em Língua Inglesa; Organização; Qualidade dos encontros síncronos; Discurso. A figura abaixo ilustra o resumo das *affordances* e limitações do experimento formativo.

**Figura 26** – Síntese das *affordances* e limitações do experimento formativo

<p><b>Affordances acerca da aprendizagem</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Aprender (no sentido mais abrangente)</li> <li>→ Aprender o que é educação bi/multilíngue/bilinguismo/sujeito bilíngue</li> <li>→ Aprender como a educação bi/multilíngue acontece na prática</li> <li>→ Aprender sobre o professor bilíngue</li> <li>→ Aprender os aspectos teórico-práticos de forma integrada</li> <li>→ Aprender os aspectos teóricos</li> <li>→ Aprender sobre translinguagem, valorização da língua e cultura de nascimento dos alunos, decolonialidade e interculturalidade</li> <li>→ Aprender sobre os documentos oficiais</li> <li>→ Aprender sobre currículo bilíngue</li> <li>→ Aprender sobre biliteracia</li> <li>→ Aprender sobre as contribuições da neurociência, aquisição e aprendizagem de uma língua adicional e code-switching</li> <li>→ Aprender sobre a linguagem acadêmica/disciplinar</li> <li>→ Aprender metodologias, abordagens, técnicas e afins</li> <li>→ Aprender sobre planejamento</li> <li>→ Aprender sobre material didático</li> </ul>
<p><b>Affordances acerca da interação e colaboração</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Interagir e colaborar</li> </ul>
<p><b>Affordances acerca do desenvolvimento profissional</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Dar continuidade nos estudos</li> <li>→ Colocar em prática</li> <li>→ Certificar</li> <li>→ Qualificar-se</li> <li>→ Construir uma base teoricamente informada</li> <li>→ Refletir</li> <li>→ Tornar-se consciente</li> <li>→ Tornar-se crítico</li> <li>→ Transformar a ação pedagógica</li> <li>→ Transformar o local de trabalho</li> <li>→ Mudar percepções e crenças</li> <li>→ Forjar novas identidades</li> <li>→ Impactar a carreira profissional</li> <li>→ Expandir</li> </ul>
<p><b>Limitações</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Quantidade de conhecimentos práticos poderia ser ainda maior</li> <li>→ Alguns conteúdos e temáticas poderiam ter sido mais explorados</li> <li>→ Alguns conteúdos específicos não foram contemplados</li> <li>→ Organização e quantidade das atividades assíncronas</li> <li>→ Poucas aulas em língua inglesa</li> <li>→ Falta de referências a demais línguas adicionais em escolas bilíngues.</li> <li>→ Aula sobre metodologias ativas não se utilizou de suas próprias metodologias</li> <li>→ Participação prolongada de alguns participantes</li> <li>→ Muitos participantes</li> <li>→ Pouco espaço para a interação com professores palestrantes</li> <li>→ Faltaram mais atividades em grupos</li> </ul>

Fonte: A autora (2022).

A análise das *affordances* percebidas pelos participantes sobre o curso na seção 6, quando comparadas com as *affordances* desejadas pelas organizadoras na seção 4 nos permite afirmar que as *affordances* percebidas pelos participantes acerca da aprendizagem são correspondentes às *affordances* desejadas pelas organizadoras da formação, evidenciando os principais conteúdos desenvolvidos no decorrer dos módulos. Também se percebe uma consonância entre organizadoras e participantes acerca das *affordances* desejadas e percebidas na categoria interação e colaboração, evidenciadas por ambos.

Entretanto, os participantes não percebem explicitamente *affordances* acerca das atividades assíncronas apesar de acreditarmos que as *affordances* percebidas sobre aprendizagem foram possibilitadas tanto pelos encontros síncronos, bem como pelas atividades propostas no Google Sala de Aula que envolveram leitura de textos; assistir palestras, *lives*, webinários; escrita de comentários, reflexões acerca das leituras, questionamentos, entre outros. Já o número de *affordances* de desenvolvimento profissional é discrepante. Enquanto as organizadoras elegeram apenas “Modificar ou ressignificar crenças e práticas” e “Refletir” (nas *affordances* dos módulos da formação), os participantes perceberam *affordances* outras, totalizando doze, como: “Transformar a ação pedagógica”, “Transformar o local de trabalho”, “Forjar novas identidades” e “Impactar a carreira profissional”, superando todas as expectativas das organizadoras em relação aos impactos dessa formação no desenvolvimento profissional dos participantes. Esse resultado, para nós, foi significativo, pois não imaginávamos que tantas *affordances* do experimento formativo para o desenvolvimento profissional seriam percebidas pelos participantes: almejávamos apenas, ressignificar as crenças, mas ficou evidente que para os participantes, o experimento formativo propicia desenvolvimentos outros.

Podemos concluir que os saberes docentes para a educação bi/multilíngue são múltiplos e compreendem conhecimentos muito específicos para a área e que muitos desses não são construídos na formação profissional desses professores. O experimento formativo proposto neste trabalho mostra como formações que tratam das especificidades do contexto bilíngue tem potencial de contribuir para sua formação profissional, desde a aprendizagem de conceitos, princípios e práticas, ao desenvolvimento profissional de seus participantes, além de proporcionar a interação entre professores pesquisadores e colegas de profissão. Esta pesquisa confirma a importância das pesquisas na área de formação de professores para a educação

bi/multilíngue no Brasil.

Este estudo corroborou com o resultado de algumas pesquisas já realizadas na área (CAROLINO, 2018; ESPÍRITO SANTO, 2019; FARIA; SABOTA, 2019; FÁVARO, 2009; FURTADO, 2007; MICHELI, 2020), evidenciando a falta de formação profissional específica para educação bi/multilíngue.

Outra contribuição se dá na proposta de um experimento formativo para formar professores para atuarem na educação bi/multilíngues, que pode ser entendido como uma das possibilidades de formação continuada no formato de Curso de Extensão (de acordo com as exigências do Parecer 2/2020), ao identificar os propiciamentos de uma formação de professores específicas para este contexto educacional, ao olhar para as potencialidades do curso por meio do referencial de *affordance* e contribuir para futuras formações iniciais e/ou continuadas de professores que atuam ou almejam atuar na educação bi/multilíngue no país.

Quanto às contribuições sociais, o experimento formativo proposto nesta pesquisa possibilitou formar 174 professores, desenvolvendo aspectos teórico-práticos específicos para atuarem na educação bi/multilíngue. Se contabilizarmos as cinco edições realizadas até a escrita deste trabalho, totalizamos, aproximadamente, 540 profissionais qualificados e certificados. Essa formação representa uma contribuição significativa para a comunidade da educação bi/multilíngue e para a sociedade como um todo, mas principalmente para todos esses participantes/professores que, de alguma forma, puderam discutir questões pertinentes à sua área de atuação, já que não tiveram muitas oportunidades de conhecimento teórico-prático nesse campo, devido à ausência de uma formação inicial específica para contextos de educação bi/multilíngue.

Outra contribuição desta pesquisa é a possibilidade de que ela fomente e colabore na ressignificação de cursos de formação inicial de professores. Conhecer os saberes docentes que compõem a educação bi/multilíngue e propostas de formação de professores já realizadas na área (como vimos, uma escassez) podem contribuir para futuras formações iniciais. Como os cursos de graduação em Letras e Pedagogia precisarão se ressignificar para atender os contextos de educação bi/multilíngue, se faz necessário compreender quais conhecimentos precisarão compor seus currículos para formar profissionais que não mais “caiam de paraquedas”, metáfora recorrente nas narrativas dos participantes desta pesquisa em um de seus *post-assignments* que estão sendo analisadas por El Kadri (em

andamento) em sua pesquisa de doutorado, mas que cheguem preparados para lidar com as demandas do ensino bilíngue. Assim, professores universitários e demais agentes que participam na ressignificação dos currículos das graduações poderão contar com mais uma pesquisa na área, esta em particular que dá voz a esses professores, para auxiliá-los na escolha das temáticas/conteúdos e demais componentes a serem incluídos em seus cursos superiores, levando em conta a literatura da área, os documentos oficiais e, também, as necessidades expressadas pela voz desses professores/participantes.

Como discutido nesta pesquisa, sobre a falta de formações iniciais e continuadas que extrapolam os contextos das formações organizadas pelas próprias escolas bilíngues, segundo o mapeamento que realizamos, e levando em consideração que ele pode não ter contemplado algum outro trabalho presente em outras plataformas, esta é a primeira pesquisa brasileira na área que objetivou identificar as *affordances* (propiciamentos) de uma formação continuada específica para a educação bi/multilíngue em contexto de formação continuada, que abarcasse participantes de vários estados brasileiros e que atuassem em diferentes setores ou que ainda almejam atuar na área. Acreditamos que as *affordances* percebidas neste curso e por esses participantes corroboram a importância da formação profissional de professores tanto para as questões de aprendizagem, interação e colaboração, como principalmente para o desenvolvimento profissional desses sujeitos (VYGOTSKY, 2005; GERMANOS, 2018). Esta pesquisa evidencia como esses espaços educativos têm a potencialidade de promover a reflexão, o pensamento crítico, a consciência sobre as próprias práticas, transformar as práticas docentes e os locais de trabalho, mudar concepções e crenças, forjar novas identidades, impactar a carreira profissional e expandir as perspectivas dos participantes.

Desejamos que em breve a formação de professores para a educação bi/multilíngue fique a cargo também das universidades, instituições responsáveis pela construção do conhecimento científico que deve embasar a prática crítica e teoricamente informada dos professores de profissão. Ressaltamos que, para Tardif (2012), esse conhecimento deve ser colaborativamente produzido em parceria com os professores de profissão, através de pesquisas que consideram esses profissionais produtores de conhecimento, ainda mais relevante em contextos bilíngues, visto que, até então, a maioria destes saberes têm sido elaborados e mobilizados majoritariamente pelos saberes experienciais.

O acesso aos conhecimentos acerca da educação bi/multilíngue, principalmente através dos pesquisadores e das universidades públicas, eleva o número de profissionais preparados para atuar na área e que não estejam mais restritos às iniciativas das escolas da rede privada, ainda uma maioria no cenário brasileiro. Assim, como no caso da implementação da primeira escola bilíngue de línguas de prestígio pública do estado do Paraná, na qual tivemos o privilégio de participar como formadores dos professores e consultores, outras possam eventualmente surgir a partir de uma ampliação de agentes que possam atuar e contribuir na área. Essas iniciativas públicas na área têm o potencial de romper com as posições de poder que silenciam as classes menos privilegiadas (PADINHA; GOIA, 2021), movimento ainda enraizado na educação brasileira.

Volto à epígrafe “[...] *bilingual education is the **only way** to educate children in the twenty-first century.*” (GARCÍA, 2009a, p. 5) na introdução deste trabalho para retificar a importância de promovermos educação bilíngue pública que possa, futuramente, ser uma possibilidade para todos que desejam acessar discursos outros e construir diferentes formas de agir e construir significado no mundo através de duas ou mais línguas, possibilidade está ainda muito atrelada a quem pode pagar por este tipo de educação.

A própria implementação e investigação acerca do experimento formativo proposto e a análise das *affordances* e limitações percebidas pelos participantes contribuiu substancialmente para o aprimoramento das seguintes edições do curso.

O processo de escrita deste trabalho proporcionou um movimento natural de reflexão e autocrítica sobre nossa própria ação enquanto organizadoras e também professoras palestrantes do curso de extensão. Ao longo desses dois anos, transformamos o currículo da formação em cada uma das versões, trazendo novos professores pesquisadores, nos aprofundando em algumas temáticas, alterando a ordem de apresentação dos módulos, reestruturando algumas questões organizacionais, entre outros, ou seja, uma constante evolução neste percurso em que temos nos dedicado à formação de professores para a educação bi/multilíngue, principalmente em nossa agência enquanto professoras especialistas, hoje ministrando por volta de seis encontros síncronos do curso.

Peço licença para o uso do pronome “eu” nos próximos parágrafos, pois, apesar de ter a consciência que esta pesquisa só aconteceu em virtude da colaboração intensa com minhas orientadoras, expresso aqui as contribuições

para meu próprio desenvolvimento profissional em diferentes papéis que permearam a minha trajetória nestes últimos dois anos.

Primeiramente, enquanto aluna da pós-graduação em Educação da UEL, iniciar um mestrado em meio a pandemia do Covid-19 possibilitou que eu desviasse o foco exclusivo nas dificuldades e desafios enfrentados no meu local de trabalho (as escolas foram profundamente impactadas com o isolamento e distanciamento social) e pude dedicar parte do meu tempo, energia e pensamentos para conhecer colegas e professores, acessar diferentes discursos, referenciais, assuntos e retomar o fazer acadêmico (o que não foi nada fácil para quem estava afastada há anos do meio acadêmico). Esse movimento me fez perceber o quanto eu não sabia e isso acendeu em mim um desejo enorme de conhecer, estudar, investigar, aprender e transformar.

Como co-organizadora, mediadora dos encontros síncronos e atividades assíncronas e palestrante do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”, também usando o referencial de *affordances*, percebo propiciamentos acerca da aprendizagem, interação e colaboração e desenvolvimento profissional. Percebo que através da participação intensa na formação pude acessar, aprender e me aprofundar nas diversas temáticas que englobam as especificidades do contexto bilíngue que vão desde as concepções de sujeito bilíngue, as contribuições da neurociência para a área, a alfabetização em duas línguas a uma possibilidade de construção de educação bi/multilíngue pautada na decolonialidade e interculturalidade crítica.

Tomando a liberdade para usar uma metáfora, essa “avalanche” de aprendizagem foi possibilitada por alguns movimentos neste percurso: os incessantes questionamentos de minhas orientadoras, a interação com os participantes da formação e a colaboração com muitos professores pesquisadores que generosamente dedicaram parte de seu tempo para contribuir nesta iniciativa. Quanto ao primeiro ponto, hoje entendo que as perguntas não tinham um viés crítico em relação ao que eu já tinha construído de saberes até então, mas em virtude de um movimento intencional e frequente que devemos assumir enquanto educadores de se questionar: o que faço, por que o faço, para quem o faço, como o faço ou deveria teoricamente informada o fazer e, principalmente, a serviço de quem o faço. Já a interação com os participantes me possibilitou conhecer e aprender com pessoas de diferentes lugares e contextos, criando uma rede de conexões com professores de escolas bilíngues de todo país, uma verdadeira comunidade de prática. Tivemos (volto a primeira pessoa do plural, pois eu e minhas orientadoras estávamos juntas) algumas experiências



maravilhosas de encontros presenciais com ex-alunos em eventos, viagens e visitas em escolas, como podemos observar nas figuras 30 e 31 abaixo.

**Figura 27** – Visita à escola Emilie de Villeneuve



Fonte: A autora (2022).

**Figura 28** – Encontro com ex-aluna na feira Bett Educar



Fonte: A autora (2022).

As fotos apresentadas acima são exemplos de algumas dessas oportunidades de conhecer pessoalmente professores incríveis que convivemos remotamente durante o curso. Percebo que os impactos dessa formação, para mim, transcendem questões de desenvolvimento profissional, pois a criação de laços e vínculos afetivos, em um momento de tanto distanciamento e individualidade da sociedade como um todo, são a mais bela consequência do curso.

Ainda em relação às *affordances* percebidas por mim acerca da interação e colaboração no meu envolvimento com a formação, destaco as colaborações com os professores pesquisadores da área (aqueles que eu tinha acesso somente através de publicações) propiciadas durante os encontros síncronos. Com todos eles tive a oportunidade de conversar, comentar, perguntar, compartilhar minhas dúvidas, desafios e dificuldades e aprender muito (apesar da palavra muito não fazer jus à representação da quantidade de aprendizagem por mim experienciada). E dessas relações, já surgiram oportunidades de encontrá-los presencialmente em eventos de interesse em comum, figura 31, como também em contribuições no âmbito acadêmico, na escrita de capítulos de livros e artigos, como “Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para a educação plurilíngue” (EL KADRI; SAVIOLLI; MOURA, 2022); “Sonhar, ousar e esperar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública” (MEGALE, EL KADRI; SAVIOLLI, [202-]); “Rumo à uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do ‘Global Kids’” (EL KADRI; SAVIOLLI; SANTOS; 2022). A organização da revista “Apliepar Newsletter” (2021) e do dossiê temático “Educação e formação de professores para o contexto bilíngue” da Revista Entretextos. Outro trabalho colaborativo com alguns dos professores palestrantes da formação que visa contribuir com a formação de professores na área é a organização do livro “(Trans) Formando Professores para o Contexto de Educação Bi/Multilíngue” (EL KADRI; SAVIOLLI; SANTOS, 2022) que contará com capítulos dos professores palestrantes do curso e alguns parceiros de escrita: Janaína Weissheimer, Marcello Marcelino, Antonieta Megale, Ubiratã Alves, Ingrid Finger, Anamaria Welp, Luciana de Oliveira, Camila Höfling e Rafaela Telles. A figura a seguir ilustra alguns dos encontros presenciais com professores que têm colaborado conosco no curso.

**Figura 29** – Encontros com alguns dos professores palestrantes do curso “Formação em Educação Bi/Multilíngue”



**Fonte:** A autora (2022)

Quanto ao meu desenvolvimento profissional, aponto que este estudo me possibilitou me assumir como formadora de professores para a educação bi/multilíngue no âmbito nacional, contribuindo para construção de saberes docentes específicos para a área de muitos professores; colaborar e co-coordenar a implementação da primeira escola bilíngue de línguas de prestígio pública no Paraná (figura 33), no município de Ibiporã, que envolveu a elaboração do Projeto Político Pedagógico e do currículo integrado, a formação de professores, coordenadores e diretores (figura 34), a conscientização da comunidade acerca desta nova proposta de educação; a elaboração, em parceria com uma das orientadoras deste trabalho, de um novo material didático para a educação infantil bilíngue, o Global Kids - Portfólio Bilíngue (figura 35), que tem sido utilizado por esta escola bilíngue.

### Figura 30 – Notícia sobre a implementação da escola bilíngue pública em Ibiporã

Notícias / Educação

23 Ago 2021 - 09:30

## Em parceria com Estado, Ibiporã terá primeira escola bilíngue na rede municipal

Governo do Estado

facebook

A cidade de Ibiporã, na região metropolitana de Londrina, será a primeira do Estado do Paraná com uma escola bilíngue – português e inglês – na rede municipal de educação. A iniciativa é resultado de uma parceria firmada entre a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (Fauel) e a Prefeitura Municipal, por meio de um Termo de Fomento.

O documento foi assinado pelo prefeito José Maria Ferreira, em cerimônia com a presença de diversos professores da Universidade Estadual de Londrina (UEL). O acordo prevê investimento de recursos públicos da ordem de R\$ 250 mil, oriundos do orçamento daquele município.



Paraná apola primeira escola bilíngue em rede municipal de educação - Foto: FAUEL-Ibiporã

Fonte: A autora (2021).

### Figura 31 – Aula Inaugural da formação dos professores da rede pública de Ibiporã



Fonte: A autora (2021).

### Figura 32 – O material didático Global Kids - Portfólio Bilíngue e suas autoras



Fonte: A autora (2021).

Ainda neste ano (2022) pretendemos organizar um encontro síncrono com todos os ex-alunos para apresentarmos algumas propostas práticas que construímos ao longo desses dois anos de pesquisa e implementação desta escola bilíngue pública, com o intuito de contribuir com uma formação continuada para compartilhar possibilidades de transposição dos conteúdos da formação para situações reais de educação bilíngue.

Embora essa pesquisa apresente várias contribuições para o campo da educação bi/multilíngue, para o contexto local e dos participantes da formação, bem como para meu desenvolvimento profissional, também compreendeu limitações.

A primeira limitação se refere à amostragem dos dados, pois, apesar de contarmos com um número considerável de participantes de pesquisa (172), temos a consciência de que seus contextos são muito diversos e acarretam algumas implicações para este estudo. Precisamos destacar que praticamente a metade dos participantes tem uma experiência incipiente na área e suas percepções são correspondentes a essa experiência no que tange às especificidades da educação bi/multilíngue. Outro aspecto relevante deste cenário é que os participantes atuam em diferentes contextos de educação - alguns ainda não atuam na área, outros atuam em escolas bilíngues, instituto de idiomas, universidades, entre outros - além disso sabe-se que os modelos ofertados por escolas bilíngues divergem consideravelmente (OLIVEIRA; HOFLING, 2021). Desta forma, esses sujeitos possuem vivências muito díspares na área e suas concepções sobre bilinguismo e educação bilíngue, conseqüentemente, variam de acordo com esse histórico que é um tanto particular e correspondente às oportunidades de aprofundamento sobre as questões relacionadas à educação bi/multilíngue e seu contexto de prática. Essa contextualização sobre os participantes de pesquisa, característica marcante de uma pesquisa qualitativa por uma olhar da perspectiva sócio-histórica, é essencial para considerarmos a análise dos dados e a investigação deste trabalho que leva em conta as percepções de um grupo bastante heterogêneo e por essa razão, não devem ser generalizados e/ou retirados de seu contexto.

Quando discutimos sobre as lacunas de uma formação inicial para os professores que atuam ou almejam atuar em educação bi/multilíngue, temos a consciência que uma graduação para a área é apenas o começo do processo formativo deste professor, pois “ao invés de se limitar à formação inicial, uma parte importante da formação profissional é adiada para o momento do ingresso na carreira

e se perfaz no exercício contínuo da profissão” (TARDIF, 2012, p. 292). E reconhecemos, também, que esta pesquisa não é suficiente (e nem foi sua intenção de o ser) para suprir as necessidades de uma investigação mais profunda para se discutir uma proposta curricular dos cursos de Pedagogia, Letras, ou até mesmo um novo curso de graduação para a educação bi/multilíngue.

Ressaltamos também que as *affordances* percebidas pelos participantes acerca da formação representam suas percepções sobre os propiciamentos do curso e que este estudo não objetivou verificar se houve, efetivamente, determinada aprendizagem e/ou desenvolvimento profissional.

Minha jornada em direção à compreensão acerca desta, das demais e futuras edições da formação não termina aqui, pois os dados já coletados e aqueles que possivelmente poderão ser coletados ainda não foram esgotados e podem ser fonte de futuras investigações. Por isso, proponho alguns tópicos de pesquisa que ainda necessitam de maior investigação: as *affordances* percebidas pelas organizadoras do curso de extensão “Formação em Educação Bi/Multilíngue”; a transformação de identidades dos participantes da formação; exploração do potencial de formações continuadas na promoção de uma comunidade de prática; proposição de organizações curriculares de cursos de Letras, Pedagogia ou um novo curso para atender o contexto de educação bi/multilíngue.

E por fim, justifico a minha decisão de usar a metáfora “Abrir horizontes” no título deste trabalho que se dá, tanto pelo número significativo de participantes que a usam para expressar os propiciamentos da formação em relação ao seu desenvolvimento profissional, como pela minha própria experiência enquanto co-organizadora, palestrante e participante do curso. Percebo que todo o processo de criação, execução, aprofundamento, pesquisa e escrita foi uma oportunidade para também ampliar meus horizontes, o que me fez compreender na prática o apontado por Freitas (2002, p.38) de que:

[...] o percurso relatado permite perceber como, nesta pesquisa, o processo foi mais importante do que o produto e de como os pesquisadores se resignificaram e aprenderam com o desenrolar do próprio trabalho. É nesse sentido que podemos afirmar que a pesquisa qualitativa orientada pela abordagem sócio-histórica se constitui em uma instância de aprendizagem e de produção de conhecimento.

O acesso aos mais variados discursos, perspectivas, pessoas e experiências serviram de mola propulsora para meu desenvolvimento enquanto profissional da

educação bilíngue. As mais variadas mudanças descontínuas propiciadas pela formação foram tão intensas que muitas vezes tenho dificuldade de reconhecer a Vivian que eu era antes de iniciar o mestrado em educação. Eu não posso mais desver o que vi, desaprender o que aprendi e retroceder o que evoluí.

## REFERÊNCIAS

- ABEBI – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DO ENSINO BILÍNGUE. **Bem vindo a Abebi**. São Paulo: Abebi, 2021. Disponível em: <http://abebi.com.br/>. Acesso em: mar. 2021.
- ALMEIDA, Carlos Breno Carvalho; HEITOR-SAMPAIO, Glauber. Percepções de professores de língua inglesa em relação ao mito do falante nativo: um estudo de crenças. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRAPUI, 2., 2009, São José do Rio Preto. **Anais [...]**. São José do Rio Preto: ABRAPUI, 2009. p. 1-28.
- ALMEIDA, Leticia; FLORES, Cristina. Bilinguismo. *In*: ALMEIDA, Leticia; FLORES, Cristina; FREITAS, Maria João; SANTOS, Ana Lúcia. **Aquisição de língua materna e não materna**: questões gerais e dados do português. Berlin: Language Science Press, 2017. p. 275-304.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, out. 2019.
- APLIEPAR NEWSLETTER: EDUCAÇÃO BILÍNGUE. [S. l.], v. 2, n. 3, p. 3-31, jul./set. 2021. Disponível em: [https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e\\_b651c8ac5c1f497d8be69221cb2b8441.pdf](https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e_b651c8ac5c1f497d8be69221cb2b8441.pdf). Acesso em: jul. 2021.
- ARANTES, Patricia Adriana dos Santos. **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. DOI10.11606/D.8.2019.tde-26082019-103805.
- ARCHER, Earnest R. O mito da motivação. *In*: BERGAMINI, Cecília W.; CODA, Roberto (org.). **Psicodinâmica da vida organizacional**: motivação e liderança. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. p. 23-46.
- ARJA CASTAÑON, Gustavo. O que é construtivismo?. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas, ano 4, v. 1, n. 2, p. 209-242, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.anpof.org.br/periodicos/cadernos-de-historia-e-filosofia-da-ciencia/leitura/956/28455>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- BAKER, Colin. **Foundations of bilingual education and bilingualism**. 4th. ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 2, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA NETO, Viana Patricio; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, v. 22, n. 2, set. 2017. Disponível em:



<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/110269>. Acesso em: 5 maio 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEARDSMORE, Hugo Baetens. **Bilingualism: basic principles**. 2nd. ed. Clevedon: Multilingual matters, 1986.

BECKER, Alton L. **Beyond translation: essays toward a modern philology**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1995.

BEEAMAN, Karen; UROW, Cheryl. **Teaching for biliteracy: strengthening bridges between languages**. Philadelphia: Caslon Publishing, 2013.

BLACKLEDGE, Adrian.; CREESE, Angela. Heteroglossia as practice and pedagogy. *In*: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). **Heteroglossia as Practice and Pedagogy**. London: Springer, 2014. p. 1-20.

BLOMMAERT, Jan. Language, asylum, and the national order. **Current Anthropology**, Chicago, v. 50, n. 4, p. 2-21, 2008.

BLOOMFIELD, Leonard. Linguistic aspects of science. **Philosophy of Science**, Cambridge, v. 2, n. 4, p. 499-517, 1935.

BOLZAN, Daniele Blos. 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. **Lei n. 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Presidência da República, 2021. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm#art1). Acesso em: 8 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.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: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior-seres/30000-uncategorised/85191-parecer-ceb-2020>. Acesso em: 5 ago. 2022.

BRENTANO, Luciana; FINGER, Ingrid. Biliteracia e educação bilíngue: contribuições

das neurociências e da psicolinguística para a compreensão do desenvolvimento da leitura e escrita em crianças bilíngues. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 13, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/37528>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRINTON, Donna M.; SNOW, Marguerite Ann; WESCHE, Marjorie Bingham. **Content-based second language instruction**. New York: Newbury House, 1989.

BUSCH, Brigitta. The linguistic repertoire revisited. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>.

CALDWELL, Earl F. **Bilinguals: cognition, education and language processing**. New York: Nova Publishers, 2010.

CALVET, Louis-Jean. **La guerre des langues et les politiques linguistiques**. Oxford: Oxford University Press, 1999. Traduzido por M. Petheram. Language wars and linguistic politics.

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

CANAGARAJAH, Suresh; LIYANAGE, Indika. Lessons from pre-colonial multilingualism. In: MARTIN-JONES, Marilyn; BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (ed.). **The Routledge handbook of multilingualism**. London: Routledge, 2012. p. 49-65.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37.

CAROLINO, Thaís Araújo. **Dinâmicas desenvolvimentais do ser professor na educação infantil bilíngue**. 2018. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

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

CAVALCANTI, Marilda C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Número Especial.

CAZDEN, Courtney B.; SNOW, Catherine E.; PRYBYLA, Jan S. **English plus, issues in bilingual education**. Newbury Park: Sage, 1990.

CHEDIAK, Sheylla. A educação bilíngue eletiva no Brasil: desafios e perspectivas do biletamento. In: TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Lívia Souza de;

OLIVEIRA, Thays Regina Ribeiro de (org.). **Ensino e formação de professores de língua estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer; REIS, Simone. Para além da ética burocrática em pesquisa qualitativa envolvendo seres humanos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 63, n. 3, 2019. DOI 10.1590/1981-5794-1911-9.

CIRINO, Dayane Rita de Souza; DENARDI, Didie Ana Ceni. Há espaço para o ensino de Inglês para crianças no currículo de cursos de Letras Português-Inglês?. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 40, n. 2, p. 209-224, dez. 2019. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-54432019000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-54432019000200006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 5 jul. 2022.

CLEMESHA, Susan Ann Rangel. **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.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. London: Routledge, 2010.

CONTINUUM. *In*: DICIONÁRIO online de português. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/continuum/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

CUMMINS, Jim. **Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question, and some other matters**. Toronto: Ontario Inst. for Studies in Education, 1979. Bilingual Education project.

CUNHA JUNIOR, Elias Paulino da; VILHALVA, Shirley; SPARANO-TESSER, Carla Regina; DEMAMBRO, Toni Silva; OLIVEIRA, Everton Pessoa de. A Educação de surdos no bilinguismo e no multilinguismo brasileiro. *In*: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p.111-120.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papirus, 1996.

DALAMURA, Anna Carolina Santos Reis; MAGALHÃES, Tânia Guedes; FONSECA, Thayane Viana. Gêneros textuais e ensino de ciências: uma análise da proposta curricular de ciências da prefeitura de Juiz de Fora (MG). **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p. 63- 77, jan./jun. 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Ivonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

DOTTA, Silvia Cristina; OLIVEIRA, Camila; JORGE, Érica F. C.; AGUIAR, Paulo H. L.; SILVEIRA, Ronaldo T. Abordagem dialógica para a condução de aulas síncronas em uma webconferência. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA*, 10., 2013, Belém. **Anais** [...]. Belém: Unirede: UFPA, 2013. p. 1-12.

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

EL KADRI, Michele Salles. **Reflexões de uma linguista aplicada à área de educação bilíngue**: global kids-portfolio bilíngue. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, [202-]. No prelo.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina. 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, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina (org.). Educação de professores para o contexto Bi/Multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 151-173.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini; MOURA, Selma. Implicações para a formação de professores no contexto das novas diretrizes para educação plurilíngue. *In: SANTOS, Adriana de Jesus; ARAUJO, Angélica Lyra; Tiroli, Luiz Gustavo (org.). Ensino, currículo e formação docente: vínculos, conexões e questões da atualidade*. Londrina: Moriá, 2022. p. 575-594.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; SANTOS, Cecília Gusson. Rumo a uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do “Global Kids”. **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 107-129, 2022. Número Especial. DOI: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2022v22n2Esp.p107>

EM PARCERIA com Estado, Ibiporã terá primeira escola bilíngue na rede municipal. **Agência da Notícia Paraná**, [Curitiba], 23 ago. 2021. Disponível em: <https://www.agenciadanoticia.com.br/parana/noticias/exibir.asp?id=107409&noticia=em-parceria-com-estado-ibipora-tera-primeira-escola-bilingue-na-rede-municipal>. Acesso em: 24 ago. 2021.

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

ESPÍRITO SANTO, Emanuela Rodrigues do. **A formação do professor para o ensino bilíngue**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

FARIA, Marielly; SABOTA, Barbra. Desafios da formação de professores para a educação infantil bilíngue. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 5, p. 244-264, 2019.

FAUEL – FUNDAÇÃO DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Institucional**. Londrina: Fauel, [2022]. Disponível em: <https://www.fauel.org.br/>. Acesso em: 3 mar. 2021.

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

FERGUSON, Charles A.; HOUGHTON, Catherine; WELLS, Marie H. Bilingual education: an international perspective. *In*: SPOLSKY, B.; COOPER, R. (ed.). **Frontiers of bilingual education.** Rowley: Newbury House. 1977. p. 154-179.

FETTES, Mark. The geostrategies of interlingualism. *In*: MAURAS, J.; MORRIS, M. (ed.). **Languages in a globalising world.** Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 37–46.

FISHMAN, Joshua A. Sociolinguistic foundations of bilingual education. **Bilingual Review: la revista bilingüe**, Tempe, v. 9, n. 1, p. 1–35, 1982. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/25743987>. Acesso em: 9 dez. 2022.

FLEURY, Reinaldo. **Educação intercultural e movimentos sociais.** João Pessoa: Editora do CCTA, 2017.

FLORES, Nelson; BEARDSMORE, Hugo Baetens. Programs and structures in bilingual and multilingual education. *In*: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GRACÍA, Ofelia (org.). **The handbook of bilingual and multilingual education.** Hoboken: John Wiley & Sons, 2015. p. 205-222.

FLORY, Elizabete Villibor; SOUZA, Maria Thereza Costa Coelho de. Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 19, p. 23-40, 2009.

FREEMAN, Rebecca. **Bilingual education and social change.** Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, 2002.

FURTADO, Cristina Pereira. **Saberes para um ensino bilíngüe na educação infantil.** 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

GABRIEL, Rosângela. Letramento, alfabetização e literacia: um olhar a partir da ciência da leitura. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 76–88, 2017. DOI 10.25112/rpr.v2i0.1277.

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

GARCÍA, Ofelia. Bilingualism in education in the multilingual apple: the future of the past. **Journal of Multilingual Education Research**, New York, v. 1, n. 1, p. 13-34, 2010.

GARCÍA, Ofelia. Education, multilingualism and tranlanguaging in the 21st century. *In*: SKUTNABB-KANGAS, Tove; PHILLIPSON, Robert; MOHANTY, Ajit K.; PANDA, Minati. **Social justice through multilingual education**. Bristol: Multilingual Matters, 2009b. chap. 8.

GARCÍA, Ofelia. What is translanguaging. *In*: GROJEAN, François. **Life as a bilingual**: knowing and using two or more languages. Cambridge: Cambridge University Press, 2021. p. 171-175.

GARCÍA, Ofelia. What is translanguaging?. [Entrevista cedida a] François Grosjean. **Psychology Today**, New York, 2 mar. 2016. Disponível em: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging>, Acesso em: 15 abr. 2022.

GARCÍA, Ofelia; ALVIS, Jorge. The decoloniality of language and translanguaging: latinx knowledge-production. **Journal of Postcolonial Linguistics**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 26-40, 2019.

GARCÍA, Ofelia; FLORES, Nelson; SELTZER, Kate; WEI, Li; OTHEGUY, Ricardo; ROSA, Jonathan. Rejecting abyssal thinking in the language and education of racialized bilinguals: a manifesto. **Critical Inquiry in Language Studies**, London, v. 18, n. 3, p. 203-228, 2021.

GARCÍA, Ofelia; TORRES-GUEVARA, Rosario. Monoglossic ideologies and language policies in the education of U.S. Latinas/os. *In*: MURILLO, Enrique *et al.* (ed.). **Handbook of latinxs and education**: research, theory and practice. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2010. p. 182-194.

GARCÍA, Ofelia; TORRES-GUEVARA, Rosario. Monoglossic language education policies and Latinx students' language. *In*: MURILLO, Enrique *et al.* (org.). **Handbook of latinxs and education**. 2nd. ed. New York: Routledge, 2022. p. 93-102.

GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. **Translanguaging**: language, bilingualism and education. London: Palgrave, 2014.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora INIJUI, 2013.

GENESEE, Fred. **Learning through two languages**: studies of immersion and bilingual education. Cambridge: Newbury House, 1987.

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

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

GIMENEZ, Telma; EL KADRI, Michele Salles; CALVO, Luciana Cabrini Simões; SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; PORFIRIO, Lucielen. Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**,

Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, 2015.

GRACIANO, Ana Carolina Alves Assis; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. O que tem sido vendido na educação bilíngue? um levantamento sobre escolas bilíngues português-inglês em Anápolis (GO). **Via Litterae**, Anápolis, v. 12, n. 2, p. 275–291, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.4631049>.

GROSJEAN, François. Bilinguismo individual. Tradução de Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. **Revista UFG**, Goiânia, v. 10, n. 5, p. 163-176, 2017.

GROSJEAN, François. **Interview on bilingualism**. [Entrevista cedida a] Judit Navracsics. Hungary: Veszprem University, 2002. Disponível em: [https://www.francoisgrosjean.ch/interview\\_en.html](https://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html). Acesso em: 15 set. 2021.

GROSJEAN, François. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and Language**, Orlando, v. 36, p. 3-15, 1989.

GRUPO GEEB. **Resposta ao edital de chamada pública**: diretrizes curriculares nacionais para educação bilíngue. São Paulo: PUC, 2 jun. 2020. Disponível em: [https://docs.google.com/document/d/1EQaYJ7Xv-6t9VI4kM\\_JVsRUDIMkMISR9Xi7EpNB0TeY/edit](https://docs.google.com/document/d/1EQaYJ7Xv-6t9VI4kM_JVsRUDIMkMISR9Xi7EpNB0TeY/edit). Acesso em: 15 abr. 2020.

GUERRERO, Carmen Helena. Elite vs. folk bilingualism: the mismatch between theories and educational and social conditions. **HOW**, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 165-179, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=499450716010>. Acesso em: 18 abr. 2022.

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

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAUGEN, Einar. **The Norwegian language in America**: a study in bilingual behavior. Bloomington: Indiana University Press, 1953. 2v.

HELLER, Monica. Bilingualism as ideology in practice. *In*: HELLER, Monica. **Bilingualism as social approach**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007. p.1-22.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. Boulder, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 5 out. 2022.

HORNBERGER, Nancy H. Extending enrichment bilingual education: revisiting typologies and redirecting policy. *In*: GARCIA, Ophelia (org.). **Bilingual education focus in honor of Joshua A. Fishman**. Philadelphia: John Benjamins, 1991. v. 1, p. 215-234.

HUMBERTO, R.; VARELA, FRANCISCO J. **The tree of knowledge**: the biological roots of human understanding. Boston: Shambhala, 1998.

IBGE. **Estimativas da população**: tabela 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>. Acesso em: 6 out. 2022.

JORGENSEN, J. Normann. *Languageing and languagers*. In: DABELSTEEN, C. B.; JORGENSEN, J. Normann. **Languageing and language practices**. Copenhagen: University of Copenhagen, 2004. p. 5-23.

KRAMSCH, Claire. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. Disponível em: <https://www.posgrado.unam.mx/linguistica/lecturas/MLA/Texto-2-MLA-2014.pdf>. Acesso em: 6 out. 2022.

KRASHEN, Stephen D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

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

LAMBERT, Wallace E. Culture and language as factors in learning and education. In: WOLFGANG, Aaron (org.). **Education of immigrant children**. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1975.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. (Colección Sur Sur).

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: Educat, Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2014.

LEMOS, Karin de Oliveira; ALBINO, Mariana; EL KADRI, Michele; SAVIOLLI, Vivian. **As novas diretrizes curriculares nacionais para oferta de educação plurilíngue como uma política linguística educacional**. [S. l.: s. n., 202-]. No prelo.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes, 2022.

LIDDICOAT, Anthony. Bilingualism: an introduction. In: LIDDICOAT, Anthony (ed.). **Bilingualism and bilingual education**. Melbourne: National Languages Institute of Austrália, 1991. p. 1-21.

LOPES, Marina. Em alta, escolas bilíngues devem ganhar novas regras de atuação. **Porvir**, São Paulo, 15 jan. 2021. Disponível em: <https://porvir.org/em-alta-escolas-bilingues-devem-ganhar-novas-regras-de-atuacao/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Elaine da Silva. **Estudo dos saberes da ação pedagógica sob a**



**perspectiva da matriz 3x3**. 2016. 96 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MACKEY, William F. The description of bilingualism. *In*: WEI, Li (org.). **The bilingualism reader**. London: Routledge, 2000. p. 22-50.

MACNAMARA, John. The linguistic independence of bilinguals. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, New York, v. 6, n. 5, p. 729–736, 1967. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(67\)80078-1](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(67)80078-1).

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/MA n. 84/2020**. Estabelece normas para o funcionamento de Escola Bilíngue, Escola Internacional e Programa Bilíngue da Educação Básica, no Sistema de ensino do Estado do Maranhão. São Luís: CEEM, 2020.

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

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **The tree of knowledge: the biological roots of human understanding**. London: Shambhala, 1998.

MCMILLAN, James H.; SCHUMACHER, Sally. **Research in education: evidence-based inquiry**. 6th. ed. Boston: Allyn and Bacon, 2006.

MEANEY, Maria Cristina. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEGALE, Antonieta. A formação de professores para a educação infantil bilíngue: Bilinguismo e Formação Docente. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v. 1, n. 15, p. 12-15, abr. 2014.

MEGALE, Antonieta. Bilinguismo e educação bilíngue: discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, [s. l.], v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005.

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

MEGALE, Antonieta. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

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

MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini. **Sonhar, ousar e esperar: a construção de inéditos viáveis em uma escola bilíngue pública**. [S. l.: s. n., 202-]. No prelo.

MEGALE, Antonieta; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: Perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, v. 10, n. 23, p. 9-24, 2016.

MEJÍA, Anne-Marie de. **Power, prestige and bilingualism**. Clevedon: Multicultural Matters Limited, 2002.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2011. DOI 10.26512/rhla.v9i1.818.

MELO, Waisenhowerk Vieira de; BIANCHI, Cristina dos Santos. Discutindo estratégias para a construção de questionários como ferramentas de pesquisa. **Revista Brasileira de Ensino em Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 8, n. 3, p. 43- 59, 2015.

MENDES, Edleise. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 71, n. 4, p. 43-49, out., 2019.

MIASCOVSKY, Helena Wolffowitz. **A produção criativa na atividade sessão reflexiva em contextos de educação bilíngüe**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

MICHELI, Luciana. **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. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

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

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

MORADI, Hamzeh. An investigation through different types of bilinguals and bilingualism. **International Journal of Humanities & Social Science Studies**, Assam, v. 1, n. 2 p. 147-154, Sep. 2014. Disponível em: <https://www.ijhsss.com/old/vol-i,-issue-ii,-september-2014.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

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

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores. São Paulo: Manole, 2013.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?**: concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOURA, Selma de Assis. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. *In*: ROCHA, Claudia Hilsdorf; TONELLI, Juliana Reichert Assunção; SILVA, Kleber Aparecido da (org.). **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas: Pontes, 2010. p. 269-295. (Coleção INPLA, v. 7).

MÜHLHÄUSLER, Peter. **Linguistic ecology**: language change and linguistic imperialism in the pacific region. London: Routledge, 1996.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA E PAIVA, Vera Lúcia Menezes de. **Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa**. [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/affordance.pdf>. Acesso em: ago. 2021.

OLIVEIRA, Luciana C. de. The language demands of word problems for English language learners. *In*: CELEDÓN-PATTICHIS, Sylvia; RAMIREZ, Nora. (org.). **Beyond good teaching**: advancing mathematics education for ELLs. Reston: National Council of Teachers of Mathematics, 2012. p. 195-205.

OLIVEIRA, Luciana Carvalho. Planning and application using a language-based approach to content instruction (LACI) in multilingual classrooms. **Minne TESOL Journal**, Minneapolis, v. 36, p. 1-8, 2020.

OLIVEIRA, Luciana de; SMITH, S. L.; AXELROLD, D.; DIAZ, E.; VICENTINI, C. Supporting academic language development for multilingual learners across content areas through the identification of textual features. **Journal of Narrative and Language Studies**, [Turkey ], v. 9, n. 17, p. 227-242, ago. 2021.

OLIVEIRA, Luciana; HÖFLING, Camila. Bilingual education in Brazil. *In*: RAZA, Kashif; COOMBE, Christine; REYNOLDS, Dudley (ed.). **Policy development in TESOL and multilingualism**: past, present and the way forward. Singapore: Springer, 2021. p. 25-37.

OSCALIS, Rodrigo Presch; CAVALCANTE, Alessandra Fabiana. 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**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 211- 236, ago. 2021.

OTHEGUY, Ricardo, GARCÍA, Ofelia; REID, Wallis. Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics. **Applied Linguistics Review**, [s. l.], v. 6, n. 3, 2015. p. 281-307.

PADINHA, Thais Arantes; GOIA, Marisol Rodriguez. As escolas privadas bilíngues e a qualificação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-18, 2021.

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

PANDEMIA faz educação perder 72.205 empregos em um ano. **R7**, São Paulo, 31 jan. 2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/economia/pandemia-faz-educacao-perder-72205-empregos-em-um-ano-31012021>. Acesso em: 13 ago. 2022.

PAULSTON, Christina Bratt. **Bilingual education**: theories and issues. Massachusetts: Newbury House Publishers Inc., 1980.

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

PEIXOTO, Joana; ARAUJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e Educação; algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 18, p. 253-268, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fKjYHb7qD8nK4MWQZFchr6K/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 4 out. 2022.

PERES, Rodrigo Sanches; SANTOS, Manoel Antônio dos. Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. **Interações**, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 109-126, jul./dez. 2005.

PETITTO, Laura-Ann, DUNBAR Kevin Niall. Educational Neuroscience: New discoveries from bilingual brains, scientific brains, and the educated mind. **Mind Brain Education**, Malden, v. 4, p. 185-197, 2009.

PLIIDDEMANN, Peter. 'Additive' and 'subtractive': challenges in education for multilingualism. **Per Linguam**, Africa, v. 13, n. 1, p. 17-28, 2013.

POLIDÓRIO, Valdomiro. O ensino de língua inglesa no Brasil. **Travessias**, Cascavel, v. 8, p. 340-346, 2014. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480/7838>. Acesso em: 10 set. 2020.

POZA, Luis. Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry. **Berkley Review of Education**, Califórnia, v. 6, n. 2, p. 101-128, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5070/B86110060>.

QUADRO comum europeu de referência para línguas (CEFR). London: British Council, 2022. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 10 set. 2022.

QUALIFICAR. *In*: MICHAELIS Dicionário brasileiro da língua portuguesa. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=qualificar>. Acesso em: 6 ago. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The identity of “world english”. *In*: GONÇAVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE: UFMG, 2009. p. 97-107.

RAMOS, Kellyane Lisboa; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias. A interculturalidade crítica como alternativa para uma educação crítica e decolonial. *EccoS Revista Científica, São Paulo, n. 54, p. e17339, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n54.17339>*

RAUTA, Vera Lucia. **Ensino bilíngue em escolas públicas**: conversa com professores. Curitiba: Appris, 2020.

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

RIO DE JANEIRO. Câmara de Educação Básica. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE n. 372, de 1 de outubro de 2019**. Estabelece normas para o credenciamento de escolas bilíngues e internacionais de educação básica, pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Câmara de Educação Básica, 2019.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translanguaging and boundary crossings: about conceptual understandings and possibilities towards decolonizing contemporary language education. **SciELO Preprints**, São Paulo, p. 1-35, 2021. DOI 10.1590/1678-460x202151788. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2733>. Acesso em: 28 set. 2022.

RODRIGUES, Maria Antónia Gonçalves; PASION, Tomás. Marketing digital educativo como resposta ao contexto educacional imposto pela pandemia: análise da plataforma zoom. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE CASOS DOCENTES EM MARKETING PÚBLICO E NÃO LUCRATIVO, 12., 2020, Portugal. **Anais [...]**. Setúbal: Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, 2020. p. 356 - 361. Tema: Innovative driving marketing for a better world: the emergence of social proposals in pandemic times.

ROSSMAN, Gretchen B.; RALLIS, Sharon F. **Learning in the field**: an introduction to qualitative research. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

SADALLA, Ana Maria Falcão de Aragão; LAROCCHA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set./dez. 2004.

SALGADO, Ana Claudia Peters; MATOS, Priscila Teixeira; CORREA, Tamires Huguenin; ROCHA, Waldyr Inbroisi. Formação de professores para a educação bilíngue: desafios e perspectivas. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 1-10.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina. **Resolução CEE/SC nº 087, de 22 de novembro de 2016**. Estabelece normas para a oferta da Escola Bilíngue e Escola Internacional em escolas da Educação Básica pertencentes ao Sistema de Ensino do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: CEE, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 3 out. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE-190/2020. Dispõe sobre autorização de funcionamento de Escolas Internacionais, Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, Escolas Bilíngues e Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional. **Diário Oficial**: seção 1, São Paulo, SP, p. 25, 8 dez. 2020.

SAVIOLLI, Vivian. Precisamos falar sobre... educação bilíngue. **Apliepar Newsletter**. v. 2, n. 3, p. 7-10, jun./set., 2021. Disponível em: [https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e\\_b651c8ac5c1f497d8be69221cb2b8441.pdf](https://f2b18779-27c9-4a9c-8b72-ebecf0033040.filesusr.com/ugd/1bc29e_b651c8ac5c1f497d8be69221cb2b8441.pdf). Acesso em: 7 out. 2022.

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

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Vera Lucia Teixeira da. Competência comunicativa em língua estrangeira. **Solettras**, São Gonçalo, ano 4, n. 8, jul./dez. 2004.

SMIDERLE, Leandro; TARTAROTTI, Ester. Estratégias didáticas no ensino remoto e vivência com o google sala de aula na pandemia. **Revista Edutec-Educação, Tecnologias Digitais e Formação Docente**, Campo Grande, v. 1, n.1, p. 1-30, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/EduTec/article/view/13256/10120>. Acesso em: 7 out. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

SOLTERO, Sonia W. **Dual language education**: program design and implementation. Portsmouth: Heinemann, 2016.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

STURZA, Eliana; TALLEI, Jorgelina; AMATO, Laura; FORTES, Laura; MODESTO-SARRA, Luciana Kool; LAGE, Marisol; SILVA, Paulo Alves da. Educação de/para fronteiras. *In*: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). **Por uma educação bi/multilingue insurgente**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 77-86.

TANAKA, Jozélia Jane Corrente. **Aprendizagem expansiva em espaços híbridos de formação continuada de professores de Inglês para crianças no Projeto Londrina Global**. 2017. 255 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

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

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 5 jul. 2022.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; PÁDUA, Paula Aparecida Avila. A inserção de línguas estrangeiras nos anos iniciais de escolarização e a base nacional comum curricular: silenciamento inocente ou omissão proposital? **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 243-266, 2020.

TURKAN, Sultan; OLIVEIRA, Luciana C. de.; LEE, Okhee.; PHELPS, Geoffrey. Proposing the knowledge base for teaching academic content to English language learners: Disciplinary linguistic knowledge. **Teachers College Record**, New York, v. 116, n. 3, p. 1-30, mar. 2014.

VALDÉS, Guadalupe; FIGUEROA, Richard A. **Bilingualism and testing**: a special case of bias. Westport: ABLEX Publishing, 1994.

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

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

VÁZQUEZ, Víctor Pavón; ELLISON, Maria. Examining teacher roles and competences in Content and Language Integrated Learning (CLIL). **Lingvarvma Rena**, Porto, v. 4, p. 65-78, 2013.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, London, v. 30, n. 6, p. 1024–1054, 2007.

VIEIRA, Daniela Aparecida; SANTOS, Elisângela Nogueira Janoni dos. Educação de migrantes de crise e o ensino de português como língua adicional: pela inclusão desse contexto nos documentos curriculares brasileiros. *In*: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 67-76.

VIEIRA, Sonia. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

WALD, Benji. Bilingualism. **Annual Review of Anthropology**, Palo Alto, v. 3, p. 301–321, 1974. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/2949293>. Acesso em: 18 abr. 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 115-142.

WEINREICH, Uriel. **Languages in contact: findings and problems**. New York: Mouton, 1968. Originally published as Publications of the Linguistic Circle of New York, no. 1, 1953.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma. **Formação de professores para a educação infantil bilíngue**. 2009. 229 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

WRIGHT, Wayne E.; BAKER, Colin. Key concepts in bilingual education. *In*: GARCIA, Ofelia; LIN, Angel. M. Y., MAY, Stephen. **Bilingual and multilingual education**. 3rd. ed. London: Springer, 2017. p. 65-80.

WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GARCÍA, Ofelia. Introduction: key concepts and issues in bilingual and multilingual education. *In*: WRIGHT, Wayne E.; BOUN, Sovicheth; GRACÍA, Ofeli. (org.). **The handbook of bilingual and multilingual education**. Hoboken: John Wiley & Sons, 2015. p. 1-16.



## APÊNDICES

**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PRÉVIO À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE**

9/21/22, 10:17 AM

Questionário Prévio à Formação em Educação Bilingue

## Questionário Prévio à Formação em Educação Bilingue

### 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.

Em caso de dúvidas ou de maiores esclarecimentos poderá me contatar: Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli, fone: (43) 9 8412-3333, ou email:

<https://docs.google.com/forms/d/1zeNIL83iZBcmSPmPZNTri-3wy-MvU80-wgrNT170Mc/edit>

1/5

9/21/22, 10:17 AM

Questionário Prévio à Formação em Educação Bilingue

[viviansaviolli@gmail.com](mailto:viviansaviolli@gmail.com) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Esta carta-convite é parte integrante do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

---

**\*Obrigatório**

1. E-mail \*

\_\_\_\_\_

2. Tendo sido devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa em carta-convite - parte integrante deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você concorda em participar voluntariamente nas condições descritas acima? \*

*Marque todas que se aplicam.*

Sim, concordo em participar.

Não.

3. Declaro ainda que: \*

*Marque todas que se aplicam.*

Prefiro ser identificado(a) pelo meu primeiro nome na pesquisa.

Prefiro ser identificado por nome fictício, deixando a critério da pesquisadora sua escolha.

Prefiro ser identificado por nome fictício de minha escolha.

4. Nome fictício de minha escolha.

\_\_\_\_\_

5. Este questionário faz parte do projeto de pesquisa de mestrado da UEL. Você <sup>\*</sup> deseja participar como colaborador de projeto de pesquisa e receber certificado da UEL como participante externo?

*Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

6. 1) Você já é docente em contexto de formação bilíngue?

*Marcar apenas uma oval.*

sim

não

7. 2 – Quais são os conhecimentos necessários para um professor atuar na educação bilíngue?

---

---

---

---

---

8. 3 – Qual o maior desafio vivenciado na educação bilíngue?

---

---

---

---

---

9/21/22, 10:17 AM

Questionário Prévio à Formação em Educação Bilingue

9. 4 – O que você diria que mais precisou ao atuar na educação bilíngue e teve que estudar/investigar por conta própria ou com a ajuda da escola?

---

---

---

---

---

10. 5 – Na sua opinião, o que deveria estar incluso nos cursos de formação voltados para a educação bilíngue?

---

---

---

---

---

11. 6 – O que você acredita que precisa, neste momento, em termos de formação?

---

---

---

---

---

12. 7 – Cite uma "Boa prática" formativa relacionada a educação bilíngue que sua instituição mantém.

---

---

---

---

---

9/21/22, 10:17 AM

Questionário Prévio à Formação em Educação Bilingue

13. 8 – Como se deu seu processo de formação para a prática na educação bilíngue (Observação? Orientação? Parceria com par mais experiente? Cursos? Especialização?)

---

---

---

---

---

14. 9 – Em seu curso de formação (Letras, Pedagogia ou outra Licenciatura), houve o trabalho com conteúdos referentes à formação do professor bilíngue? Se sim, quais?

---

---

---

---

---

15. 10 - O que o motivou a fazer este curso?

---

---

---

---

---

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PÓS À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO BI/MULTILÍNGUE**

9/21/22, 10:15 AM

Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

## Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

No início deste curso, os participantes responderam ao "Questionário Prévio à Formação em Educação Bilingue" que faz parte da coleta de dados da pesquisa de mestrado "Formando Professores para Atuar na Educação Bilingue", vinculada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina. 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.

Agora, na finalização da formação, temos como objetivo investigar as affordances do curso proposto, com a finalidade de apresentar currículo para futuras disciplinas e cursos relacionados à formação para a educação bilingue, e será feito através de questionário final.

Agradecemos imensamente pela sua participação e contribuição com a presente pesquisa.

Responda as perguntas abaixo com base nas suas percepções sobre o curso.

---

**\*Obrigatório**

1. E-mail \*

---

2. O que você aprendeu neste curso?

---

---

---

---

---

3. O que o curso te possibilitou em termos de desenvolvimento profissional?

---

---

---

---

---

9/21/22, 10:15 AM

Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

4. O que foi "novidade" para você (algo que você não esperava que fizesse parte da formação do professor bilíngue, por exemplo)?

---

---

---

---

---

5. O que você julga necessário ter como base/pré-requisito para fazer este curso?

---

---

---

---

---

6. Quais foram as limitações do curso (ou seja, algo que você acha que faltou, ou que poderia ser aprimorado)?

---

---

---

---

---

7. Que sugestões de aprimoramento você teria?

---

---

---

---

---



8. Há algum conteúdo essencial para a formação do professor bilíngue que você julga que faltou ou não foi trabalhado no curso?

---

---

---

---

---

9. Como você avalia os conteúdos ministrados em relação a sua necessidade para a formação do professor em contexto bilíngue?

---

---

---

---

---

10. Como você avalia as atividades propostas de Pre-class Assignment e Post-class Assignment?

---

---

---

---

---

11. Comentários extras em relação ao curso.

---

---

---

---

---

9/21/22, 10:15 AM

Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

Agora, marque na escala o que curso de extensão Formação em Educação Bilingue te propiciou.

12. Conhecer diversos artigos, entrevistas, textos sobre educação bilingue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

13. Assistir a palestras, TEDTalks, entrevistas, lives e outros sobre os temas que compõem a educação bilingue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

14. Interagir com experts da área, tanto do Ensino Superior como da Educação Básica.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

15. Estudar e refletir sobre temáticas essenciais para a formação do professor para atuar na educação bilingue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

9/21/22, 10:15 AM

Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

16. Compartilhar e discutir ideias, experiências e opiniões sobre educação bilingue com os colegas e professores do curso.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

17. 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.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

18. Conhecer o Parecer 2/2020, documento que legisla sobre as novas diretrizes nacionais para a educação plurilíngue no país.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

19. Diferenciar os modelos: (i) escola bilingue, (ii) escola internacional e (iii) escola com carga horária estendida em língua adicional.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

9/21/22, 10:15 AM

Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

20. Refletir sobre os avanços e retrocessos do Parecer 2/2020.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

21. Entender o conceito de decolonialidade.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

22. Visualizar práticas decoloniais para o contexto bilingue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

23. Apropriar-se do conceito de Interculturalidade e associá-lo à educação bilingue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

24. Perceber as contribuições da neurociência para os estudos sobre bilinguismo e educação bilingue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

25. Elencar os benefícios de ser bilingue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

26. Compreender os princípios do bilinguismo, concepções de língua e educação bilingue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

27. Familiarizar com o conceito de translinguagem.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

28. Compreender que translanguagem não é sinônimo de uso da língua materna em sala de aula em decorrência de inabilidade do professor.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

29. Identificar os saberes que o professor precisa ter para atuar no contexto bilíngue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

30. Reconhecer e diferenciar abordagens utilizadas na educação bilíngue (CBI, CLIL, Immersion, Project based approach, etc.).

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

31. Compreender a proposta de currículo integrado e reconhecer sua obrigatoriedade para a educação bilíngue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

9/21/22, 10:15 AM

Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

32. Aprender a planejar conteúdo e língua para aulas de contexto bilingue.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

33. Conhecer o conceito de disciplinary language e entender a importância do uso da linguagem acadêmica nas aulas ministradas em língua adicional.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

34. Contemplar, conhecer princípios, discutir e elaborar projetos para educação bilingue.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

35. Entender que o planejamento para o contexto bilingue também envolve os objetivos de aprendizagem, objetivos de conhecimento e habilidades da BNCC.

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

9/21/22, 10:15 AM

Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

36. Conhecer práticas de educação bilingue em contexto público e privado.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

37. Adquirir estratégias para desenvolver a literacia na língua adicional.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

38. Familiarizar-se com o conceito de biliteracy.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

39. Analisar o registo de alunos, procurando identificar o nível de leitura e escrita em que se encontram e quais caminhos a seguir para que se tornem bilingues.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito



9/21/22, 10:15 AM

Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

40. Apropriar de estratégias para trabalhar as competências de listening, reading, writing e speaking enquanto se ensina conteúdo curricular.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

41. Reconhecer que input e output são pilares essenciais para a aquisição da L2 e consequentemente sua proficiência.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

42. Aprender estratégias para promover a produção oral dos alunos.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

43. Relembrar (ou inteirar-se) as metodologias ativas e perceber que são práticas que podem ser utilizadas no contexto bilingue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

44. Assistir a trechos de salas de aulas bilingues e visualizar como esse fenômeno acontece na prática.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

45. Conhecer, identificar e listar estratégias que o professor bilíngue utiliza (deve utilizar) em sala de aula.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

46. Elencar as principais dúvidas que escolas e professores relatam receber dos pais de alunos acerca da educação bilíngue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

47. Responder - baseado teoricamente- as dúvidas sobre a educação bilíngue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

48. Apropriar-se dos fundamentos científicos relacionados à aquisição de linguagem para responder às dúvidas das famílias.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

49. Conectar a uma comunidade de prática (professores bilíngues do país todo, com práticas e experiências diversas) e aprender com tais experiências.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

50. Desenvolver conhecimentos linguísticos da língua inglesa ao ouvir e discutir alguns tópicos em língua inglesa.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

51. Compreender o conceito de cross-linguistic connection e sua importância para a educação bilíngue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

52. Modificar ou ressignificar crenças e práticas.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

53. Compreender a situação da educação bilíngue no país.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

54. Conhecer algumas experiências internacionais.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

55. Refletir sobre a formação do professor de línguas do contexto bilíngue.

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

9/21/22, 10:15 AM

Questionário Pós Formação em Educação Bilingue

56. Conhecer uma abordagem para ensinar professores a planejarem o conteúdo de língua em contexto bilíngue (LACI - Language Based approach).

*Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
Nada	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito

---

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários