

# *“Do novato ao experiente”: narrativas identitárias de professores e o papel das escolas como comunidades de prática na formação de professores para contextos bi/multilingues*

Michele Salles **EL KADRI\***  
Atef **EL KADRI\*\***

Pedro **SANTANA\*\*\***

Gabrieli **ROMBALDI\*\*\*\***

\* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora associada do departamento de Letras Estrangeiras Modernas -UEL. Bolsista produtividade CNPq. [misalles@uel.br](mailto:misalles@uel.br)

\*\* Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Secretário de Educação de Ibiporã. [atefekadri@gmail.com](mailto:atefekadri@gmail.com)

\*\*\* Doutor em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professor colaborador no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas - UEL. Contato: [psantana@uel.br](mailto:psantana@uel.br)

\*\*\*\* Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Professora temporária - Seed-PR. [gabrieli.rombaldi@uel.br](mailto:gabrieli.rombaldi@uel.br)

## **Resumo:**

Este artigo tem como objetivo analisar a construção identitária de professores atuantes em escolas bilíngues. Busca também refletir sobre o papel das escolas no processo formativo de professores em contextos bi/multilingues, destacando a importância das práticas colaborativas entre escolas e universidades. O referencial teórico é baseado na perspectiva sociocultural de formação de professores (Johnson, 2006; Vygotsky, 1984) e na teoria das comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991), além da concepção pós-estruturalista de identidade (Gee, 2001). A metodologia adotada é qualitativa-interpretativa, com base na pesquisa narrativa e alinhada à perspectiva sócio-histórica, utilizando a Teoria da Avaliatividade (Martin; White, 2005) para analisar as narrativas de docentes engajados em um curso de formação em Educação Bilíngue. Os resultados indicam que as narrativas dos professores evidenciam

uma transformação identitária ao participarem das escolas bilíngues, com destaque para o processo de transição de novatos para docentes experientes. A análise das narrativas revela que as identidades de afinidade são forjadas nas práticas colaborativas e nos desafios vivenciados pelos professores, que percebem sua jornada como um processo de aprendizagem contínua e significativa. Concluímos que as escolas têm papel central na formação docente em contextos bilíngues, pois possibilitam a construção de identidades profissionais, essenciais para a formação inicial e continuada de professores bilíngues, e sugerimos que as universidades devem ampliar sua participação nesse processo colaborativo.

**Palavras-chave:** Formação de professores; educação bilíngue; comunidade de prática.

**Abstract:**

This article aims to analyze the identity construction of teachers working in bilingual schools. It seeks to reflect on the role of schools in the teacher training process in bilingual-multilingual contexts, highlighting the importance of collaborative practices between schools and universities. The theoretical framework is based on the sociocultural perspective of teacher education (Johnson, 2006; Vygotsky, 1984) and the theory of communities of practice (Lave; Wenger, 1991), as well as the post-structuralist conception of identity (Gee, 2001). The methodology adopted is qualitative-interpretivist, based on narrative research and aligned with the socio-historical perspective, using the Theory of Appraisal (Martin; White, 2005) to analyze narratives of teachers engaged in a bilingual education training course. The results indicate that the teachers' narratives highlight an identity transformation as they participate in bilingual schools, with an emphasis on the transition from novices to experienced teachers. The analysis of the narratives reveals that affinity identities are forged through collaborative practices and the challenges faced by teachers, who perceive their journey as a continuous and meaningful learning process. We conclude that schools play a central role in teacher training in bilingual contexts, as they allow for the construction of professional identities, essential for both initial and ongoing bilingual teacher education, and suggest that universities should expand their participation in this collaborative process.

**Key-words:** Teacher education; bilingual education; communities of practice.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.28, n.1, p.122-140, abril. 2025*

*Recebido em: 09/03/2025*

*Aceito em: 16/08/2025*

# **“Do novato ao experiente”: narrativas identitárias de professores e o papel das escolas como comunidades de prática na formação de professores para contextos bi/multilíngues<sup>1</sup>**

---

Michele Salles El Kadri  
Atef El Kadri  
Pedro Santana  
Gabrieli Rombaldi

## **INTRODUÇÃO**

A educação bilíngue na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tem sido realizada predominantemente pelo setor privado e, somente recentemente, tem-se observado o início de sua implementação em escolas públicas (El Kadri; Passoni; Megale, 2024). Apesar desse avanço, ainda são incipientes as pesquisas voltadas à formação de professores para esse contexto, uma vez que, até então, tal formação ficava majoritariamente a cargo das próprias instituições bilíngues, sejam escolas ou institutos, baseando-se na experiência prática dos docentes, em formações continuadas buscadas individualmente ou oferecidas pelas próprias redes (El Kadri, 2023; El Kadri; Saviolli; Moura, 2022).

A participação das universidades nesse processo tem sido rara ou inexistente, com poucas exceções voltadas para iniciativas pontuais de extensão universitária, que começam a emergir impulsionadas pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue (Parecer 02/2020), conforme indicam estudos recentes (El Kadri, 2023, 2024). Essa lacuna na formação de professores tem sido reiteradamente apontada por diversas pesquisas ao longo dos anos (El Kadri, 2023, 2024; Faria; Sabota, 2019; Megale, 2020; Moura, 2009; Pretrini Junior *et al.*, 2022; Salgado, 2009), ressaltando a urgência de se repensar os cursos de licenciatura e seus currículos para contemplar as especificidades da atuação docente em contextos bilíngues.

De fato, as pesquisas na área têm apontado 1) para as dificuldades e desafios vivenciados ou 2) para propostas de formação realizadas no âmbito das escolas. Tais pesquisas têm indicado o potencial e o papel que as escolas bilíngues têm desempenhado na formação de professores para este contexto. Com a falta até então de cursos de formação de professores específicos para a pedagogia bilíngue, encontramos trabalhos que apontam para propostas de formação continuadas em escolas com a finalidade de promover espaços crítico-colaborativos, impactando diretamente realidades locais (Bersan, 2020; Caldas, 2022; Clemesha, 2019; Dutra, 2015; Meaney, 2009; Santana, 2025; Santos, 2021; Wolffowitz-Sanchez, 2009). Em nosso grupo de pesquisa, temos nos dedicado a pensar a formação desses professores com o envolvimento das universidades, tanto por meio de cursos de formação continuada (Saviolli; El Kadri, 2023), propostas colaborativas com professores em serviço (El Kadri, 2024; El Kadri; Santana; Megale, 2026; Santana, 2025), quanto por meio de ressignificações de cursos de licenciatura (Rombaldi, 2024).

Neste artigo, no entanto, nos debruçamos para o papel das escolas nesse processo formativo de modo a exercitar nosso olhar para práticas colaborativas entre universidade e escola

---

<sup>1</sup> Revisado por: Ana Claudia Cury Calia de Souza.

de modo a não nos esquecermos do papel central das instituições escolares nesse processo formativo. Orientados pela perspectiva sociocultural de formação de professores (Johnson, 2009), neste texto, objetivamos, por meio de narrativas identitárias de professores, demonstrar e refletir sobre o papel da escola no processo de forja identitária de professores em contextos bi/multilíngues. As narrativas evidenciam processos de transformar-se identitariamente pela participação em uma comunidade de prática de escolas: as escolas bilíngues.

Para tanto, apoiamo-nos na perspectiva sociocultural (Johnson, 2006; Vygotsky, 1984) com ênfase na concepção de aprendizagem pelo referencial de comunidades de práticas (Lave; Wenger, 1991), na perspectiva de identidade pós estruturalista (Gee, 2001, para analisar narrativas de docentes engajados em um curso de extensão de “Formação em Educação Bilíngue” (El Kadri, 2024). A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa-interpretativista (Cohen; Manion; Morrison, 2000; Ludke; André, 1986) de perspectiva sócio-histórica (Freitas, 2002) alinhada à pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 2006; Paiva, 2008). As análises são realizadas por meio do referencial da Teoria da Avaliatividade (Martin; White, 2005). Os dados que aqui trazemos são um recorte expandido da tese de doutorado de (El Kadri, 2024).

Assim, primeiramente discutimos a formação de professores em uma perspectiva sociocultural, focando na transformação de identidades em comunidades de prática. Em seguida, apresentamos a metodologia do estudo, as análises, e finalizamos o texto discutindo as implicações do reconhecimento do papel da escola para a formação de professores em contextos bi/multilíngues.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL: TRANSFORMAÇÃO DE IDENTIDADES EM COMUNIDADES DE PRÁTICA**

A teoria sociocultural de Vygotsky tem notável impacto nas pesquisas em linguística aplicada, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem de línguas (Ferreira, 2010). Vygotsky (1984) se pauta no materialismo histórico-dialético em suas teorias psicológicas para investigar os processos de desenvolvimento, buscando compreendê-los como inseridos em processos sócio-histórico-culturais em constante mudança.

Em crítica às concepções comportamentalistas, Vygotsky (1984) problematiza processos de aprendizagem baseados em estímulo-resposta, e conceitualiza o papel de ferramentas mediadoras, como a linguagem, cultura e interação na formação de sujeitos. Vygotsky conceitualiza a instrução por meio da metáfora da Zona de Desenvolvimento Proximal, que é definida como “a distância entre o nível de desenvolvimento atual medido pelo nível de solução de problemas independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado através da solução de problemas sob orientação de adultos ou orientado por colegas mais experientes” (Vygotsky, 1984, p. 57).

Assim, a teoria sociocultural busca compreender os processos de desenvolvimento considerando as práticas sociais nas quais os atores sociais participam coletivamente, e como elas são internalizadas e apropriadas por indivíduos. Dessa forma, a aprendizagem não é uma “apropriação direta de conhecimentos e habilidades do mundo ao indivíduo, mas um processo progressivo no qual o indivíduo e a atividade se transformam” (Johnson, 2006, p. 237-238).

Ademais, pesquisadores da linha histórico-cultural concebem a aprendizagem dentro do preceito epistemológico que estabelece uma relação entre aprendizagem e as transformações das identidades profissionais (El Kadri, 2018). Pimenta (1997) define que identidades profissionais se constroem a partir dos significados sociais da profissão e apropriação de práticas consagradas, bem como da construção de novas. Além disso, perpassa uma gama de vivências, crenças, valores, saberes, e enfim, confere significado ao seu fazer docente. Além disso, a formação de identidades profissionais é um processo contínuo que envolve a “interpretação e reinterpretação de

experiências” (Kerby, 1992 *apud* Beijaard; Meijer; Verloop, 2004, p. 121). Isto implica uma relação dialógica entre “sujeito(s) e contexto”, e que pode envolver “conhecimentos e atitudes que são prescritos” (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004, p. 122), bem como “sub-identidades” em diferentes contextos e relacionamentos.

Golombek e Klager (2015) relatam que ao revisar suas experiências docentes em narrativas, professores “brincam” com vários aspectos que integram sua profissão, como a teoria, sua experiência como professor etc., que o possibilita a transformar sua identidade e práticas. Ainda, os autores apontam a experiência como componente fundamental dessa mudança identitária, pois ela permite que o professor recorra a elas a fim de lidar com as contradições de sua prática. Os autores salientam a necessidade de uma comunidade de prática que fortaleça os professores intelectualmente e emocionalmente, a fim de reduzir o conflito identitário desses profissionais. Nessas vivências, Liu e Xu (2011) destacam que essa constante transição entre identidades é conflituosa, especialmente dada a divergência entre a identidade atual do professor e a almejada e podem levar a apatia do professor, consequentemente sua exclusão da comunidade de prática.

Para esse estudo, buscamos compreender a aprendizagem de professores em comunidades de prática nas quais a aculturação ocorre por meio da inserção em novos contextos, e como a cultura local, os pares mais experientes e apropriação de ferramentas transformam as identidades de professores em contextos de educação bilíngue - bem como os sentimentos, valores e crenças mobilizados durante/sobre essas experiências.

A conceituação de Comunidade de prática (CdP) nos auxilia nesta questão pois defende a visão de que a aprendizagem é uma prática situada e colaborativa, além de um espaço para transformações e troca de saberes. Nesse sentido, a aprendizagem assume um caráter integral e inseparável da prática social (Lave; Wenger, 1991). Segundo Wenger-Trayner e Wenger-Trayner (2015) apontam, comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e aprendem a fazer isso melhor à medida que interagem regularmente. Logo, uma CdP não pode ser definida como equipe ou apenas um conjunto de pessoas. Muito menos uma técnica de aprendizado ou uma estratégia pedagógica. Uma CdP é uma forma de entender a aprendizagem, como os participantes aprendem em práticas situadas e colaborativas (Lave; Wenger, 1991). Partindo do conceito da Zona de Desenvolvimento, Lave e Wenger (1991) compreendem esse espaço de transformação social, na qual a distância entre as ações cotidianas individuais e a atividade social (isto é, situada e interativa com os demais pares) pode ser coletivamente mediada e transformada para a solução de dilemas e contradições (Engeström, 1987, *apud* Lave; Wenger, 1991). Deste modo, Lave e Wenger (1991) destacam esse processo de transformação para além da internalização, reconhecendo a natureza problemática e conflituosa de práticas sociais. Em uma CdP, então, os participantes envolvidos participam de negociações, trocas e aprendem colaborativamente. Esses participantes, segundo Lave e Wenger (1991), são aprendizes novatos, situados na periferia, e os pares mais experientes, situados no centro dessa comunidade. Segundo os autores, CdP

“diz respeito ao processo pelo qual os novatos se tornam parte de uma comunidade de prática. As intenções de aprendizagem de uma pessoa são engajadas e o significado da aprendizagem é configurado através do processo de ser um participante pleno de uma prática sociocultural” (Lave; Wenger, 1991, p. 29).

As intenções e motivos dos participantes em torno da aprendizagem, tanto dos novatos quanto dos experientes, é o laço que assegura a criação e a manutenção de uma CdP. Logo, a aprendizagem é o motivo ou o resultado do trabalho colaborativo de uma CdP. Entretanto, o pertencimento a uma CdP não garante a aprendizagem. De acordo com Wenger (1998) é

necessário engajamento mútuo entre os participantes, para criar e compartilhar conhecimentos sobre as temáticas em comum dessa CdP.

Imbernón, Shigunov Neto e Silva (2020) denominam, baseado em Wenger (1998) e Silva (2004), o “tripé das comunidades de prática”, sendo eles, I) conhecimento – que se refere ao compartilhamento de conhecimento sobre determinada temática que engaja os participantes e possibilita a criação de uma CdP; II) comunidade/membros - os indivíduos constituem um vínculo em torno do conhecimento; e III) prática - na qual os membros compartilham experiências e conhecimentos sobre determinada área comum.

A prática engajada de todos os membros da comunidade em torno dos objetos do conhecimento torna a participação legítima. Com isso, o senso de pertencimento dos novatos vai sendo construído ao passo que eles participam de atividades colaborativamente com os pares mais experientes.

Conforme Lave e Wenger (1991 p. 111), “mover-se em direção à plena participação na prática envolve não apenas um maior comprometimento de tempo [...], mas, mais significativamente, um crescente senso de identidade como um participante pleno”. Ainda, segundo os autores, mudanças na identidade cultural dos participantes é parte inevitável do processo de se tornar um participante pleno na CdP. Lave e Wenger (1991, p. 53) explicam o processo de transformação de identidades em comunidades de prática. Os autores concebem a aprendizagem de forma holística, não sendo meramente relacionadas ao desenvolvimento de novas habilidades, mas também em relação com as comunidades sociais - isto é - nessa perspectiva a transformação identitária ocorre ao se tornar um “participante pleno, um membro, um novo tipo de pessoa”. Além disso, os autores consideram essa relação simbiótica - as pessoas são definidas, mas também definem esses tipos de relações.

No âmbito da formação de professores, as CdP assumem um papel de destaque, visto que, tanto na formação inicial quanto continuada, o engajamento entre professores novatos e experientes possibilita o aprendizado mútuo. No que tange às CdP nesse contexto, Imbernón, Shigunov Neto e Silva (2020, p. 170) destacam que uma CdP:

“funciona como um grupo de professores que trocam, refletem e aprendem uns com os outros tomando como matéria-prima relatos sobre suas práticas. Dessa forma, consideramos que as CP podem contribuir para a criação e o compartilhamento do conhecimento dos professores, especialmente porque parte dele é construído por meio da prática, configurando-se como conhecimento tácito, não formalizado”.

Silva e Oliveira (2018, p. 492) defendem, a partir de Wenger (1998), que “a identidade é vista como uma forma de falarmos sobre quem somos, quem não somos ou sobre como mudamos ao longo das transformações que vivenciamos e negociamos nas comunidades de prática”. Isso não significa negar a individualidade, mas considerar que somos reflexo da participação na CdP a qual pertencemos (Wenger, 1998).

Deste modo, dentro da perspectiva sociocultural (Johnson, 2009; Vygotsky, 1984) e no conceito de comunidade de prática (Lave; Wenger, 1991), concebemos espaços escolares como inherentemente formativos, dada a inserção de professores em contextos nos quais interagem com seus pares e negociam suas identidades docentes. Assim, neste estudo buscamos demonstrar o papel das instituições de ensino, a partir das narrativas de professores, na sua constituição identitária de “professores bilíngues”.

## METODOLOGIA

A metodologia adotada nesta pesquisa é de natureza qualitativa com base na tradição interpretativista, do tipo pesquisa narrativa (Clandinin, 2006; Connelly; Clandinin, 2006), com orientação sócio-histórica. O fato desta pesquisa focar em narrativas corrobora a perspectiva de orientação sócio-histórica como instância de aprendizagem e de produção de conhecimento. Assim, a pesquisa narrativa, coaduna e dialoga com essa orientação, já que a investigação narrativa foi escolhida por se tratar do estudo da experiência compreendida narrativamente (Clandinin, 2006; Connelly; Clandinin, 2006).

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

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

A coleta de dados desta pesquisa se deu por meio das narrativas de professores em contexto bilíngue que participaram do curso de extensão “Formação em educação bilíngue” (El Kadri; Saviolli; Molinari, 2022), composto por 120 horas, realizadas e disponibilizadas via Google Classroom. Trata-se de um recorte da tese doutoral do segundo autor deste artigo (El Kadri, 2024). Essa formação englobou atividades síncronas (via plataforma Zoom) e assíncronas (via Google Classroom). Os encontros aconteceram todas as quintas-feiras, das 19h às 21h30, iniciando no dia 25 de fevereiro de 2021 e finalizando no dia 12 de agosto do mesmo ano. O instrumento de coleta de dados desta pesquisa foi um dos *post-class assignments* em formato de narrativas do mencionado curso, com a seguinte instrução:

**Figura 1** – Atividade Post-class assignment (El Kadri, 2024).

The screenshot shows a Google Classroom assignment titled "Pre class Assignment - NARRATIVAS DE PROFESSORES BILÍNGUES". The assignment is part of the course "Formação Educação Bilíngue" and was created on "8 de ago. de 2021". It is worth "100 pontos". The instructions read: "Nesse nosso ultimo post assignment, você vai escrever uma narrativa sobre sua trajetória de vida na educação bilíngue! Tente responder a pergunta "quem sou eu no contexto bilíngue?" Aponte sua trajetória de interesse no contexto, seu trabalho em escolas, as formações que já realizou. Fale de momentos de alegria e também das frustrações e dificuldades vivenciadas no decorrer de seu caminho. Narre onde você está agora, o que acha que ainda precise e de seus planos na área. Enfim, tente nos mostrar o que é ser um professor bilíngue, de acordo com sua trajetória! Reflita sobre o que é importante para você, suas alegrias e tristezas. Se você está iniciando neste contexto ou ainda não tenha iniciado, tente, da mesma maneira, apontar seu interesse, o que você aprendeu e passou durante a formação, o que você espera, o que acha que pode ser difícil, o que lhe aparece atrativo e desafiador neste contexto. Enfim, tente nos mostrar o que você entende que é ser um professor bilíngue e o que precisa fazer para chegar lá."

Os participantes da pesquisa são professores que atuam ou almejam atuar na educação bilíngue, estudantes de graduação de diversas áreas e os mais diversos interessados na área, que se inscreveram no curso de extensão ofertado via Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da UEL (FAUEL). No primeiro encontro síncrono do curso, no dia 25 de fevereiro de 2021, via Google Forms, apresentamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresentava os objetivos do curso e da utilização dos dados para fins de pesquisa. De 85 alunos do curso, 65 participantes assinaram o termo assentido o uso de dados na pesquisa e são participantes desta pesquisa, os quais descrevemos o perfil a seguir:

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

A análise dos dados se deu pelos pressupostos da pesquisa narrativa (Connelly; Clandinin, 2006), por uma perspectiva êmica e indutiva, de orientação sócio-histórica (Freitas, 2002). O tratamento analítico das narrativas se deu pelos princípios da Análise Textual Discursiva. Oliveira e Silva-Forsberg (2020), em análise de trabalhos sobre a pesquisa narrativa, apontam que o uso da análise paradigmática tem sido a maneira predominante de realizar uma pesquisa narrativa qualitativa. Para os autores, isso se dá porque os dados obtidos são analisados pela procura de padrões e similaridades na busca de agrupá-los e categorizá-los, e geralmente associados a modos de análise via ATD. O procedimento de análise da ATD consiste em unitarização, categorização e auto-organização ou elaboração de metatextos (Moraes; Galiazzi, 2006, 2011). Para a ATD, a análise deve ser desenvolvida em processo espiral, com essas três diferentes etapas se encontrando em momentos diferentes, de modo a buscar uma análise mais rica. As categorias foram então agrupadas nos aspectos identitários da profissionalização docente delineados para este trabalho: 1) a formação, 2) a trajetória, 3) a relação com a língua, 4) a prática docente e 5) as identidades auto atribuídas. Neste texto, tratamos especificamente de uma das categorias em relação à formação docente dos professores em contextos bi/multilíngues: a transição de professor novato a professor experiente.

Para nos auxiliar nas análises nesta fase de detalhamento após a descrição dos dados, apoiamo-nos na teoria da avaliatividade (Martin; White, 2005), como referencial teórico-analítico que permite marcar detalhadamente, por meio da linguagem, a valoração das representações dos professores. Esta teoria contempla a avaliação e fornece elementos linguísticos para uma análise sobre o modo pelo qual os sujeitos, com base em uma gama de opções do sistema linguístico, posicionam-se no discurso quando expressam suas opiniões, sentimentos e emitem seus comentários acerca de suas percepções de mundo (Martin; White, 2005). A proposta analítica da teoria da avaliatividade é importante neste trabalho porque nos permitiu um olhar para a avaliação dos professores de modo detalhado e aprofundado, questão importante para a ATD, contribuindo diretamente para a interpretação das identidades. Oliveira, Cavalcanti e Silva (2015) apontam que a teoria da avaliatividade cumpre importante papel teórico-metodológico na análise das práticas de produção textual, oral ou escrito, já que ela consegue dar conta das relações existentes entre usuários da língua em situações de evento comunicativo de opinião ou negociação, ao propor sistemas e subsistemas de análise linguística. Os usuários da língua têm à disposição no sistema linguístico recursos léxico-gramaticais e semântico-discursivos que lhes possibilitam não só fazer avaliações como também fazê-las em diferentes graus de intensidade, de acordo com suas percepções de mundo (crenças, valores) e intenções comunicativas (Martin; White, 2005).

Vian Jr (2009, p. 107) discute o sistema de avaliatividade em língua portuguesa. O autor concebe que “A relação entre linguagem e contexto e as possibilidades de avaliações que podem

ser feitas pelos usuários nos contextos em que interagem”, e assim, o sistema de avaliatividade consiste em categorias linguísticas empregadas pelo usuário em relação ao que ele expressa. O autor explica as categorias **atitude, engajamento<sup>2</sup> e gradação**. No âmbito da atitude, as categorias de **afeto, julgamento e apreciação** permitem aos produtores de texto expressarem emoções, realizar avaliações de caráter e atribuir valores a pessoas ou objetos. O engajamento, por sua vez, refere-se ao nível de envolvimento do produtor de texto com os interlocutores e com o conteúdo avaliado, influenciando a forma como a avaliação é comunicada. Já a gradação possibilita a variação na intensidade da avaliação, permitindo aos autores amplificarem ou reduzir o grau de avaliação expresso.

Aqui, marcamos negrito os recursos semióticos que evidenciam a avaliação. O uso do itálico se dá quando a análise requer chamar atenção para algum aspecto específico para além da avaliação. Em seguida, categorizamos os três subsistemas que compõem a abordagem, a saber: atitude, engajamento e gradação, por meio de cores diferenciadas nos excertos das narrativas. O subsistema de atitude está marcado por meio de três cores para representar as três regiões semânticas que correspondem respectivamente ao afeto, julgamento e apreciação. Assim, (*Atitude – apreciação*) está marcado em **vermelho**, (*Atitude – julgamento*) está destacado **em verde** e (*Atitude – afeto*) está ressaltado *como azul*. Por sua vez, *engajamento* está marcado em **roxo** e **gradação**, em **laranja**. A seguir, interpretamos os resultados com base no conceito de comunidade de prática e identidades docentes.

## “DE APRENDIZ A PROFESSOR”: AS NARRATIVAS DE TRANSFORMAÇÃO IDENTITÁRIA DE PROFESSORES

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

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

Minha **melhor experiência** (*Atitude - apreciação*) foi na xxxx<sup>3</sup>, onde fui estagiária por 1 ano. Lá **aprendi** (*Atitude - apreciação*) **muito** (*gradação*) sobre o elitismo do acesso a esse tipo de educação, sobre como a administração democrática faz diferença na prática educacional e também sobre um sistema de gestão democrática por eleição de conselho. Tudo isso **agregou em mim uma identidade de professora bilíngue** (*Atitude - apreciação*) que fica cada vez mais clara conforme trabalho nessa outra escola atualmente. (Isabela).<sup>4</sup>

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

Entrei como Teacher Assistant e nos primeiros meses me vi **muito** (*gradação*) **ansiosa** (*Atitude – afeto*), parecia que eu não conseguia me expressar bem em inglês e constantemente eu **sentia** (*Atitude – afeto*) **um olhar de julgamento** da minha pronúncia e

<sup>2</sup> Na literatura especializada, o termo é traduzido como engajamento ou comprometimento.

<sup>3</sup> Optamos por omitir o nome das instituições de ensino mencionadas em virtude de considerações éticas

<sup>4</sup> No TCLE, alguns participantes optaram por manter seus nomes reais na pesquisa, enquanto outros optaram por nomes fictícios a critério do pesquisador.

vocabulário vindo das minhas colegas de trabalho. Eu me esforcei e pratiquei bastante o idioma, sendo promovida à professora principal ou Head Teacher em um ano. Usando o play-based, com uma metodologia similar à Montessori e com uma imersão total no Inglês eu comecei a acreditar numa forma divertida, dinâmica e natural de aplicar ESL com crianças. (Barbara).

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

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

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

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

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

Ingressei no ensino bilíngue no ano de 2010, trabalhando em uma escola internacional bilíngue, na xxx que havia acabado de chegar na minha cidade que é xxxx. Trabalhei como auxiliar de serviços gerais, muitas vezes com a responsabilidade de cuidar dos alunos usando o inglês para me comunicar, o que **despertou o meu interesse** (Atitude – afeto),

comecei então o curso de pedagogia a distância. No ano seguinte, saí dessa escola por ter recebido uma proposta de salário melhor, fui então para a uma escola pequena em um bairro residencial com 8 alunos por sala, onde consegui primeiramente trabalhar como auxiliar de sala e no ano seguinte ser a responsável por uma turma como tutora. Fiquei na XXX por três anos, em um dos anos fiz um estágio por seis meses em um colégio no ensino regular, no fundamental, anos iniciais, devido ao Em 2013 a escola XXX faliu, precisei então procurar um estágio para o ano de 2014, ano em que eu concluiria a minha formação em pedagogia a distância. Após entrevistas em alguns colégios, optei pela escola XXX. Entrei na XXX como estagiária do programa bilíngue, o Smart e no ano seguinte, após a conclusão do meu curso de pedagogia tive a oportunidade de assumir uma turma de infantil I e II, onde estou até hoje fazendo cursos todos os anos, pesquisando e procurando sempre me atualizar e me aprofundar em teorias e metodologias que vão de encontro com a proposta da escola, como Reggio Emilia, construtivismo, a BNCC, o bilinguismo na primeira infância. (Ana Carolina).

Quando voltei para o Brasil, comecei a trabalhar em uma escola bilíngue de elite da minha cidade (xxxx). Entrei na escola como auxiliar do Pré II de manhã (Kindergarten) e do maternal (Tiny Tots) no período da tarde, e foi quando comecei a minha caminhada no ensino bilíngue. **Aprendi muito (Atitude - apreciação)** com as teachers que ministravam as aulas em inglês, cada uma sendo coerente com sua faixa etária. Desde que entrei já tinha vontade de me tornar professora, mas fui auxiliar por 2 anos primeiro e esse tempo foi muito necessário para observar, me adaptar e aprender melhor sobre esse **novo (Atitude - apreciação)** contexto que eu estava me inserindo. (Camila).

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

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

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

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

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

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

Fonte: El Kadri (2024).

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

Aqui, para esses professores, as atitudes de apreciação são, em sua grande maioria, de apreciação positiva. Os docentes avaliam a trajetória como sendo um novo mundo, novo contexto, melhor experiência, como aquela que possibilitou “aprender muito (2x)” (Mayara, Camila) e agregar uma identidade de professora bilíngue (Isabela) e até como vocação (Mariana) e providência (Livia), permitindo inclusive ganhar uma oportunidade atrás da outra (Letícia). A trajetória também é valorada como sendo despretensiosa e ao “acaso”, conforme já discutido em

seções anteriores.

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

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

Os subsistemas de apreciação e afeto nas avaliações das professoras demonstram a aceitação e reconhecimento dessa identidade forjada nas comunidades escolares, se caracterizando como identidades de afinidade (Gee, 2001), uma das quatro perspectivas sobre o que significa ser reconhecido como um "certo tipo de pessoa" (Gee, 2001). A identidade de afinidade se caracteriza por um conjunto de práticas distintas que não são da natureza de uma instituição, nem do discurso e diálogo de outras pessoas, mas sim criadas por meio de um "grupo de afinidade". Isso significa que a fonte de poder para a forja dessa identidade é a participação ou compartilhamento em uma comunidade de prática que lhe permite se tornar um membro pleno (movimento de estagiário a professor regente). Isso porque o foco desse tipo de identidade está nas práticas sociais distintivas que criam e sustentam afiliações de grupo, que compartilham lealdade, acesso, participação, modos de agir, interagir em práticas específicas que proporcionam a cada membro do grupo as experiências necessárias. Dessa forma, esse processo é compartilhado entre os membros, envolve o reconhecimento da comunidade e seu poder, portanto, está na participação e engajamento nas práticas sociais. Somente assim as identidades de afinidades - que precisam ser atribuídas e aceitas - podem se manifestar.

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

Essa concepção é importante para a educação de professores porque:

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

Além disso, esse aprendizado no contexto de trabalho, é parte intrínseca das identidades desses docentes. Ele tem potencial para colaborar nos currículos de formação de professores no que se refere à importância de atrelar a participação dos contextos de ensino desde o início da graduação às questões teórico-práticas discutidas nas licenciaturas. Essa discussão coaduna com o apontado por Pretini Jr *et al.* (2022) referente à importância dos espaços de estágio obrigatório na formação inicial desses professores por possibilitar esses espaços de vivências e experimentações. Corresponde também com o conceito de identidade da atividade (Golombek; Clacker, 2015, que entende a experiência como componente fundamental de constituição identitária.

## CONCLUSÃO

Neste artigo, buscamos analisar a construção identitária de professores atuantes em escolas bilíngues em seus processos de transformação de professor novato a professor experiente. Além disso, voltamos nosso olhar para o papel das escolas nesse processo de formação e transformação identitária, de modo a exercitar nosso olhar para práticas colaborativas entre universidade e escola e de modo a não nos esquecermos do papel central das instituições escolares no processo de desenvolvimento profissional de professores. Por meio de narrativas identitárias de professores, demonstramos como as escolas têm possibilitado experiências e vivências que permitem a transformação identitária e a consequente identificação com a profissão. Nossas análises evidenciam a jornada da posição de novato a professor experiente, fortemente marcadas por um discurso de aprendizagem e transformação identitária possibilitada pelas escolas, caracterizado pelo início na profissão em uma condição de aprendiz que demonstram a aceitação e reconhecimento dessa identidade forjada nas comunidades escolares, se caracterizando como identidades de afinidade (Gee, 2001) que permitem a auto-identificação com a profissão.

Esse reconhecimento do papel das escolas, embora já muito evidenciado por pesquisas socioculturais de aprendizagem docente, mas pouco explorado em escolas bilíngues, têm potencial de colaborar na construção de discursos outros sobre o papel das escolas em colaboração com as iniciativas docentes de formação de professores bilíngues em nível de formação inicial e continuada. Se professores evidenciam em suas narrativas o processo de transformar-se identitariamente pela participação em uma comunidade de prática escolas, cabe também a nós, professores universitários e pesquisadores, alinharmos, cada vez mais, as experiências e vivências possibilitadas na escola e colaborarmos com processos formativos alinhados às necessidades de professores por meio da interpretação e ressignificação de teorias e práticas à luz do conhecimento teórico-prático a ser produzido COM professores (El Kadri; Santana; Megale, 2026; Santana, 2025). Em suma, defendemos que a formação de professores em contextos bilíngues sejam orientadas por lentes teóricas que possibilitem a ressignificação de conceitos, ideologias e práticas, em reflexo as experiências vividas, dialogicidade propiciada pelas comunidades e práticas, informadas teoricamente.

## REFERÊNCIAS

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulien C.; VERLOOP, Nico. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 20, n. 2, p. 107-128, Jan. 2004.

BERSAN, Natany Martins. *Os projetos de trabalho como formação continuada no programa bilíngue de uma escola do município de Juiz de Fora*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2020.

CALDAS, Adriane Balzaretti. *O desafio da educação para a cidadania global no contexto das práticas do ensino de/por meio da língua inglesa*. 2022. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2022.

CLANDININ, D. Jean. Narrative inquiry: a methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, Toowoomba, v. 27, n. 1, p. 44–54, Dec. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010301>. Acesso em: 19 jul. 2025.

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

CLEMESHA, Susan Ann Rangel. *Contribuições de uma formação de professores em contexto de educação bilíngue de elite: colaboração crítica, agência e desencapsulação*. 2019. 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*. 5th. ed. London: Routledge Falmer, 2000.

CONNELLY, F. Michael; CLANDININ, D. Jean. Narrative inquiry. In: GREEN, Judith L.; CAMILLI, Gregory; ELMORE, Patricia B. (ed.). *Handbook of complementary methods in education research*. 3rd ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2006. p. 477–487.

DUTRA, Thiago de Medeiros. *Educação integral, possibilidades e desafios de formação continuada de professores: um estudo de caso em uma escola privada de João Pessoa - PB*. 2015. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações Aprendentes) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

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

EL KADRI, Atef. *"Deixa a vida me levar" e "caí de paraquedas"*: ideologias e identidades de professores em contexto bilíngue. 2024. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

EL KADRI, Michele Salles. Como fica a formação de professores que vão atuar na Educação Bilíngue?: algumas reflexões. In: SOUZA NETO, Mauricio J. (org.). *Educação bilíngue no contexto brasileiro: perguntas e respostas*. Campinas: Pontes Editores, 2023. v. 1, cap. 1. p. 35-58.

EL KADRI, Michele Salles. *English language teachers' changing identities in a teaching practicum: PIBID and {Coteaching|Cogenerative Dialogue} as opportunities for professional learning*. 2014. Dissertation (Doctorate in Language Studies) – State University of Londrina, Londrina, 2014.

EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Passoni; MEGALE, Antonieta (org.). *Construindo horizontes na educação bilíngue pública: reflexões utopias para a equidade*. 1. ed. São Paulo: Tikbooks, 2024.

EL KADRI, Michele Salles; SANTANA, Pedro Americo Rodrigues; MEGALE, Antonieta. Collaborative dialogue in shaping critical intercultural practices in a bilingual public school in Brazil: an experience report on in-service teacher development. In: COOMBE, Christine; OLIVEIRA, Luciana C. de; RAFI, Abu Saleh Mohammad (org.). *Professional learning and development in global language education*. 1. ed. London: Routledge, 2026. p. 93-102.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina (org.). *Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2022.

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.

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.

FERREIRA, Marília Mendes. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*, São Paulo, v. 21, p. 38-61, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 20–39, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/KnJW3strdps6dvxPyNjmvyq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2025.

GEE, James Paul. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, Itasca, v. 25, n. 1, p. 99-125, 2001. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>

GOLOMBEK, Paula; KLAGER, Patrick. Play and imagination in developing language teacher identity-in-activity. *Ilha do Desterro: Revista de Língua e Literatura*, Florianópolis, v. 68, n. 1, p. 17-32, mar. 2015.

IMBERNÓN, Francesc; SHIGUNOV NETO, Alexandre; SILVA, André Coelho da. Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 82, n. 1, p. 161-172, 2020.

JOHNSON, Karen E. *Second language teacher education: a sociocultural perspective*. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, Karen E. The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *Tesol Quarterly*, Washington, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.

LAVE, Jean. Teaching, as learning, in practice. *Mind, Culture, And Activity*, Cambridge, v. 3, n. 3, p. 149-164, 1996. Disponível em: [https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327884mca0303_2). Acesso em: 20 jan. 2022.

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

LIU, Yongcan; XU, Yueting. Inclusion or exclusion?: a narrative inquiry of a language teacher's identity experience in the 'new work order' of competing pedagogies. *Teaching and Teacher Education*, New York, v. 27, n. 3, p. 589-597, Apr. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986

MARTIN, James R.; WHITE, Peter Robert Rupert. *The language of evaluation: appraisal in English*. New York: Palgrave, 2005.

MEANEY, Maria Cristina. *Argumentação na formação do professor na escola bilíngue*. 2009. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

MEGALE, Antonieta (org.). *Desafios e práticas na educação bilíngue*. São Paulo: Fundação Santillana, 2020. v. 2.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, abr. 2006.

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 Linguagem e Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

OLIVEIRA, Rose Maria Leite; CAVALCANTE, Daiane Aparecida; SILVA, Sâmea Damásio da Mota. Posicionamento e constituição de sentidos na escrita infantil à luz da teoria da avaliatividade. *Revista Lingüística*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p. 62-76, dez. 2015.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; SILVA-FORSBERG, Maria Clara. O uso de narrativas nas pesquisas em formação docente em Educação em Ciências e Matemática. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 22, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/21172020210102>. Acesso em: 19 jul. 2025.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8 n. 2, p. 1-6, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997.

PRETINI JÚNIOR, Airton *et al.* A formação docente para contextos bi/multilíngues. In: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes, 2022. p. 43-52.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em lingüística: é chegada a hora de uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-45.

ROMBALDI, Gabrieli. (Trans)formando professores de inglês para educação bi/multilíngue de línguas de prestígio: investigando a formação inicial na ênfase de educação bilíngue de um curso de

letras inglês de uma universidade pública. *In: SEMINÁRIO DE DISSERTAÇÕES E TESES EM ANDAMENTO*, 23., 2024, Londrina. *Anais* [...]. Londrina: UEL: PPGEL, 2024. p. 56. Disponível em: <https://pos.uel.br/ppgel/wp-content/uploads/2024/10/CADERNO-DE-RESUMOS-SEDATA-2024.pdf>. Acesso em: 2 set. 2025.

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 – EDUCERE*, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. p. 8043-8051. SANTANA, Pedro Americo Rodrigues. "A gente dá conta de segurar esse *tchan*?": contradições, agência transformativa e aprendizagem expansiva na formação com professoras na educação bilíngue pública. 2025. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

SANTOS, Milena Moreira dos. *A docência e o ensino bilíngue*: desafios e formas de enfrentamento, 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2021.

SAVIOLLI, Vivian Campagnolli Bergantini; EL KADRI, Michele Salles. Desenvolvimento profissional em uma formação continuada para professores de contextos bi/multilíngues: affordances percebidas. *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-23, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14878.

SILVA, Helena de Fátima Nunes. *Criação e compartilhamento de conhecimento em comunidades de prática*: uma proposta metodológica. 2004. Tese (Doutorado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

SILVA, Renato Caixeta da. A pertinência da utilização do sistema de avaliatividade como referência em pesquisas sobre recepção de livros didáticos: reflexões teóricas e metodológicas. *Letras*, Santa Maira, v. 25, n. 50, p. 359-382, jan./jun. 2015.

SILVA, Lilian Aragão da; OLIVEIRA, Andréia Maria Pereira de. A construção de identidades em uma comunidade de prática na visão dos participantes. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 490-513, jul. 2018. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795x.2018v36n2p490>.

VIAN Jr, Orlando. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em Língua Portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 99-129, 2009

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

WENGER, Etienne. *Communities of practice*: learning, meaning, and identity. New York: Cambridge University, 1998.

WENGER-TRAYNER, Etienne; WENGER-TRAYNER, Beverly. Introduction to communities of practice a brief overview of the concept and its uses. *Wenger-Trayner*, Sesimbra, June 2015. Available at: <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>. Acess in: 20 jan. 2022.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, Norma. *Formação de professores para a educação infantil bilíngue*. 2009. Dissertação (Mestrado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 7-72.