

Formação continuada de professores e mensuração educacional: inovação na educação bilíngue de elite

Luana Mayer*

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar como a mensuração educacional de um sistema de ensino bilíngue afeta a formação continuada de professores bilíngues, tendo como base eventos do meu cotidiano de trabalho enquanto formadora de professores atuando em escolas privadas no interior do estado de São Paulo, vinculada a um sistema de ensino, em um contexto chamado “bilíngue de elite” (Cavalcanti, 1999). A discussão, recorte de uma pesquisa autoetnográfica (Adams; Holman Jones; Ellis, 2022) de doutorado, parte de registros em diário de campo e eventos relacionados à mensuração educacional do sistema de ensino que deram corpo à análise. Como dispositivo teórico-analítico, os preceitos autoetnográficos de Chang (2016) foram observados, bem como o conceito de boa educação (Biesta, 2012), inovação e constelação de práticas sociais inter-relacionadas (Signorini, 2007). Os resultados indicam que os sistemas de ensino bilíngue se expandem baseados no discurso de que “não se aprende a falar inglês na escola” e, nesse compasso, na ideia de que “os professores não sabem dar aulas”. Ainda, a mensuração educacional no sistema de educação bilíngue de elite valoriza dados que medem o que é possível medir, e não o que é desejável em termos de boa

* Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas, mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (2020), possui graduação em Letras - Português e Inglês pela mesma universidade (2015). <https://orcid.org/0000-0002-1642-6132>

educação. Assim, a existência de sistemas bilíngues de ensino de elite e ações orientadas exclusivamente a partir de resultados de mensuração educacional, esvaziam o potencial caráter crítico da formação continuada de professores bilíngues, que se torna um espaço de confronto entre as expectativas de diferentes agentes institucionais envolvidos nessa estrutura.

Palavras-chave: mensuração educacional; formação continuada de professores bilíngues; boa educação; inovação; autoetnografia.

Continuing teacher education and educational measurement: innovation in elite bilingual education

Abstract

The objective of this article is to analyze how the educational measurement of a bilingual education system affects the continuing education of bilingual teachers, using as base events in my daily work as a teacher trainer working in private schools in the interior of the state of São Paulo, linked to an education system in a context called “elite bilingual” (Cavalcanti, 1999). The discussion, part of an autoethnographic research (Adams; Holman Jones; Ellis, 2022) for a doctorate degree, is based on field diary records and events related to the educational measurement of the education system that embodied the analysis. As a theoretical-analytical device, Chang’s (2016) autoethnographic precepts were observed, as well as the concept of good education (Biesta, 2012), innovation and a constellation of interrelated social practices (Signorini, 2007). The results

indicate that bilingual education systems expand based on the discourse that “you don’t learn to speak English in school” and, accordingly, on the idea that “teachers don’t know how to teach”. Still, educational measurement in the elite bilingual education system values data that measures what is possible to measure, not what is desirable in terms of good education. Thus, the existence of elite bilingual education systems, as well as actions exclusively oriented based on educational measurement results, deflate the potential critical character of the continuing education of bilingual teachers, which becomes a space for confrontation between the expectations of different institutional agents involved in this structure.

Keywords: educational measurement; continuing education of bilingual teachers; good education; innovation; autoethnography.

Recebido em: 12/05/2023 // Aceito em: 23/08/2023

1 Sobre sonhos, faltas e meu caminho em direção à formação continuada

O objetivo deste artigo, recorte de uma pesquisa autoetnográfica de doutoramento em desenvolvimento¹, é analisar como a mensuração educacional afeta a formação continuada de professores bilíngues, tendo como base eventos do meu cotidiano de trabalho enquanto formadora de professores atuando em escolas privadas no interior do estado de São Paulo, vinculada a um sistema de ensino bilíngue brasileiro, em um contexto chamado “bilíngue de elite” (Cavalcanti, 1999)². Nesta seção, introduzo aspectos relevantes sobre minha trajetória até o contexto investigado. Depois, teço breves comentários sobre meu percurso metodológico, delineando questões relevantes sobre meu contexto de trabalho que me levaram a escolher a autoetnografia como método. Nas últimas duas seções do artigo, costuro a revisão de literatura discutindo a educação bilíngue de elite e as três dimensões da boa educação (Biesta, 2012) para, em seguida, entrelaçar o conceito de inovação (Signorini, 2007) com a mensuração educacional e com a formação continuada de professores bilíngues português-inglês para responder ao objetivo do texto³. Arremato com alguns últimos pensamentos na seção final.

Minha primeira experiência profissional como instrutora de idiomas e coordenadora de escola de idiomas perdurou desde

1 A pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada, está orientada pela Profª Drª Cláudia Hilsdorf Rocha e foi aprovada em agosto de 2022 pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas por meio do parecer número 5.513.370. Em seu escopo mais amplo, a pesquisa investiga minhas práticas enquanto formadora, identificando e avaliando tensões que se apresentam no percurso vivenciado por mim para analisar como minhas práticas respondem à visão de formação docente que defendo para a educação bilíngue português-inglês.

2 A discussão sobre o conceito de educação bilíngue de elite está na terceira seção deste texto.

3 Estou ciente de que esta organização de texto é pouco usual no que tange às características do gênero artigo acadêmico (comumente organizado em introdução, revisão de literatura, percurso metodológico, análise de dados e considerações finais), mas indico que tal organização menos convencional se torna possível em uma escrita autoetnográfica, conforme o que descrevo na seção sobre meu percurso metodológico.

antes da faculdade de Letras até o término do mestrado em Educação. Lá fiquei por quase 10 anos, até receber uma proposta para assumir aulas de inglês, português e redação em uma escola privada. À época, a oferta de emprego me salvou de uma escola de inglês beirando à falência que atrasava meu salário cada mês um pouco mais. Apesar da minha experiência e formação em Letras, eu me considerava professora iniciante na escola. Nunca tinha dado aula na educação básica, a não ser no estágio, experiência isolada. Todavia, eu sabia que eles olhavam para mim como alguém experiente. Recebi apostilas, meu horário de aulas. Foi isso. Confesso que eu não sabia direito o que eu estava fazendo. Minha carga horária era extensa, 52 aulas dadas na semana. Em três escolas. Em três cidades diferentes. Não sei como sobrevivi aquele ano.

A escola regular tinha turmas a partir do 6º ano do ensino fundamental até a 3ª série do ensino médio. Minha memória mais marcante daquele tempo foi quando a escola decidiu expandir para os anos iniciais do ensino fundamental. Colocaram duas aulas de inglês para os anos iniciais do ensino fundamental na grade. No início, eram poucos alunos e, por isso, havia junção dos alunos do 1º ao 5º ano. Eram cerca de vinte crianças, duas delas com laudo médico indicando transtorno do espectro autista em um caso e transtorno do déficit de atenção com hiperatividade em outro, e não havia auxiliar de sala. Certo dia, a sala de aula com todas as crianças estava fora do meu controle. Houve uma briga entre duas crianças. Me lembro de me sentar no chão em círculo com todos e colocar um aluno “brigão” em cada perna, no meu colo, para acalmá-los. Eu não sabia nada sobre rotina de sala de aula, sobre estratégias para lidar com crianças. Nada. Nem conhecia essas palavras. Na escola não havia um supervisor ou orientador para me dar suporte. E, afinal, eu tinha

experiência com aulas de inglês. Como eu não conseguia? Era muita falta: falta de conhecimento, falta de suporte da gestão escolar, falta de tempo para preparar minhas aulas, falta de sono, falta de dinheiro. Falta de controle. Muita falta. Eu queria ajuda, e não tinha ninguém para me ajudar. Nem eu mesma me ajudava. Desisti. Foi doloroso desistir, bastante. Me lembro da sensação de fracasso. Mas as condições de trabalho eram sofríveis, eu não tinha registro formal na minha carteira de trabalho porque o valor da hora-aula para quem optava pelo registro era menor, meu salário flutuava mês a mês e ninguém sabia me explicar o porquê.

Fui para o mestrado com o sonho de entender mais sobre o trabalho e a formação dos professores, direcionado para as aulas de inglês com crianças na escola regular e em programas bilíngues, já que eu, professora, sozinha, não consegui. Desenvolvi minha pesquisa com um grupo de professoras em uma escola privada no norte de Santa Catarina, dentro de um programa bilíngue português-inglês. Defendi meu mestrado em 2020. O mundo girou, eu caminhei, e em 2021 entrei no doutorado em Linguística Aplicada, na Unicamp. Quis encontrar um novo emprego para estar mais perto da universidade. Consegui. Mudei de estado: do interior de Santa Catarina para Campinas, São Paulo. Assumi um papel de formadora de professores bilíngues trabalhando para um sistema de ensino bilíngue, que presta serviço a escolas privadas que o contratam. Agora, eu estava “do outro lado”. Sendo uma empresa, o ambiente educacional de trabalho se organiza de forma corporativa e há aspectos do corporativo que, quando misturados com educação e, mais especificamente, com aprendizagem de língua, criam uma pressão por resultados que pode não corresponder à dinâmica escolar e ao tempo-espaço educacional.

Enquanto “mediadora” entre o cronotopo escolar e o corporativo, lido com um conflito significativo de expectativas entre diferentes agentes institucionais: o sistema de ensino, a escola e a família e eu mesma, quando me vejo em situações nas quais conflitos emergem porque a educação linguística é vista como mercadoria e a língua inglesa como *commodity*. É o conflito, que acaba por tensionar meu trabalho e a mim mesma, a força motriz para as reflexões sistematizadas neste texto.

2 Breves comentários sobre autoetnografia e meu percurso metodológico

No bojo das pesquisas qualitativas, a autoetnografia busca tornar a pesquisa científica nas humanidades mais “humana”, pois coloca em circulação as emoções, os sentimentos e as experiências do pesquisador (Ono, 2017). Segundo Ellis, o autoquestionamento que a autoetnografia exige é bastante difícil, gera medos e inseguranças, pois “[...] há vulnerabilidade de se revelar, não sendo possível voltar atrás sobre aquilo que foi escrito ou ter qualquer tipo de controle sobre as interpretações dos leitores de sua história.” (Ellis, 2004, p. xvii). Investigar minhas próprias práticas me faz sentir vulnerável muitas vezes, pois há momentos em que olhar de forma analítica e crítica para mim mesma ou alguma das minhas ações é a última coisa que quero fazer.

O sistema de ensino bilíngue ao qual estou profissionalmente vinculada é composto por uma frente de produção e edição de materiais didáticos e uma frente de prestação de serviço terceirizada de programas bilíngues. Atuo no interior do estado de São Paulo e ao sul de Minas Gerais. No momento em que

escrevo este artigo, acompanho pedagogicamente cinco escolas, um total de 17 professoras e mais de 1700 alunos. No meu dia a dia, visito escolas, dou suporte a gestores escolares e famílias e acompanho⁴ os professores em todas as suas atividades ao longo do ano.

A formação de professores, parte primordial do trabalho, acaba ocupando pouco tempo da minha rotina. Não há processos “rígidos” estabelecidos sobre a formação, o que me permite “fazer as coisas do meu jeito”. Há um caráter fortemente subjetivo no desempenho. A forma de desenvolver meu trabalho diz respeito a mim, desde que eu atinja as metas estabelecidas. Diante disso, quando me deparei com a realidade da minha pesquisa e meu contexto de trabalho, para possibilitar um alinhamento entre as duas coisas, não adotei a autoetnografia como caminho porque quis. Ela chegou a mim como a maneira eticamente⁵ mais adequada para prosseguir. O desenvolvimento eticamente rigoroso de uma autoetnografia perpassa três dimensões basilares e indissociáveis: o “auto” ou Eu; o “etno” ou cultura; e a “grafia” ou representação/escrita/história (Adams; Holman Jones; Ellis, 2022). Chang (2016) argumenta que o equilíbrio da tríade auto, etno e grafia se dá quando o método é etnográfico em sua orientação metodológica, cultural na sua orientação interpretativa e autobiográfica na orientação de seu conteúdo e escrita.

A análise da cultura através da experiência pessoal é um elemento que mantém a autoetnografia e a etnografia próximas.

4 O acompanhamento envolve apoio na contratação de profissionais, observação, análise e avaliação das aulas e dos resultados apresentados pelos alunos, validação de provas, criação de planos de ação para que suas turmas cheguem aos resultados esperados, planos de desenvolvimento profissional personalizados para cada docente de acordo com o as necessidades de suporte que manifestam e percepção na sua prática de sala de aula conforme os acompanhados.

5 Quando cheguei no momento de definição da pesquisa, minha orientadora apontou que ao passo que os docentes estão, de certo modo, hierarquicamente “subordinados” àquilo que represento enquanto formadora vinculada ao sistema de ensino terceirizado que lhes fornece o material didático e sua formação continuada, não seria possível seguir com uma pesquisa-ação sobre a formação continuada, como era minha intenção inicial.

Para distanciar as duas formas de pesquisar, Chang (2016) explica que os autoetnógrafos usam suas experiências pessoais (e não as experiências de terceiros) como dados primários. A autora assevera que, por meio das análises e interpretações, o autoetnógrafo busca novos entendimentos em relação a uma cultura ou uma sociedade. Na autoetnografia, a experiência do Eu deve estar direcionada para o entendimento de Outro(s). Nesse sentido, o fazer autoetnográfico exige que a experiência pessoal seja profundamente e rigorosamente analisada em relação à cultura. Sem isso, o produto da pesquisa não ultrapassa a fronteira da memória ou de uma autobiografia descritiva. No entanto, são as ideias únicas oriundas da experiência pessoal que enriquecem a narrativa e, portanto, são valorizadas e intencionalmente integradas tanto ao processo da pesquisa, quanto ao seu produto.

Bochner (2017) considera a autoetnografia como um gênero de dúvida que reconhece contingências, está aberto à alteridade, e se dedica à ética, à justiça e a manter a conversa acontecendo. O autor ilustra a forma da autoetnografia com um ponto de interrogação (?) e não com um ponto de exclamação (!), pois o discurso não é ordenado, estável e controlado, mas ambíguo, contraditório, contingente.

A orientação de análise dos dados é interpretativa e cultural e envolve o deslocamento de atenção entre o contexto pessoal e o social, o Eu e os Outros de forma retrospectiva e prospectiva. Através da experiência do Eu e do diálogo com ela, procura-se a conexão com um fenômeno cultural abrangente. Nesse sentido, Chang (2016) orienta que o que torna a autoetnografia etnográfica é sua intenção de obter uma compreensão cultural a respeito de um fenômeno a partir dos dados primários gerados pela experiência do Eu portador de cultura, intimamente ligado de

forma social aos Outros. Dentre as orientações de Chang (2016) para a análise e interpretação de dados autoetnográficos, temos: a) procurar padrões recorrentes e temas culturais; b) identificar ocorrências excepcionais; c) analisar as relações entre o Eu e o Outro; d) conectar presente e passado; e) comparações com casos parecidos de outras pesquisas; f) ampla contextualização e enquadramento teórico envolvendo construtos das ciências sociais. Chang (2016) conclui que em investigações qualitativas a análise de dados requer uma visão holística, paciência, incerteza e criatividade.

Um dos aspectos autoetnográficos mais interessantes e, ao mesmo tempo, mais potencialmente causadores de incômodo é o constante escrutínio de tudo que acontece na vida do pesquisador, um estado de atenção constante por ser ele o objeto e o produto da investigação. A contextualização ampla, a comparação com construtos de outros campos do saber e o enquadramento teórico acontecem em fluxo incessante de vai-e-vem. Por vezes, uma nova leitura traz conceitos que passam a iluminar uma série de eventos vividos, ocasionando indagações e incômodos que passam por um lugar de “eu deveria ter lido isso antes para eu ter feito isso de outro jeito”.

A geração dos dados primários que embasam as análises aqui apresentadas aconteceu entre setembro de 2022 e março de 2023, totalizando 7 registros em diário de campo. Os eventos selecionados estão especificamente relacionados à mensuração educacional e à inovação nos diferentes momentos em que ela afetou meu cotidiano de trabalho: as provas de sondagem de conteúdo realizadas nas cinco escolas que acompanho em fevereiro de 2023; e uma reunião com famílias que aconteceu em março de 2023 em uma das escolas. Também serão evidenciados

os impactos de ambas na formação continuada das professoras envolvidas.

3 A Educação Bilíngue de elite e a boa educação

Contornar os limites da Educação Bilíngue (doravante, EB) e da Educação Bilíngue de Elite (doravante, EBE) enquanto conceitos não é tarefa fácil dada a pluralidade de contextos e a falta de consenso entre autores. Meu ponto de partida de leituras sobre o assunto foi um artigo de Cavalcanti, publicado em 1999, o qual destaca o mito do monolinguismo brasileiro e o apagamento dos contextos de línguas minoritárias⁶. A preocupação da autora residia em dar visibilidade a elas para que mais pesquisas buscassem explorá-las na busca pela efetivação de políticas linguísticas de inclusão que influenciassem a formação de professores. No final do texto ela levanta perguntas como “O que se entende por educação bilíngue?” e “O professor em contexto bilíngue precisa de formação específica?” (Cavalcanti, 1999, p. 408). Em 20 anos, as perguntas se mantêm atuais e orientam investigações desenvolvidas ainda hoje.

Mello (2010) pontua o termo guarda-chuva “educação bilíngue” para definir contextos nos quais a instrução acontece através de uma língua diferente da que se usa em casa. Para García (2009), a EB não funciona com duas línguas agindo separadamente, como rodas de uma bicicleta, mas sim como um veículo que possibilita o trânsito seguro em vários tipos de terrenos, como um bugue⁷. De forma mais abrangente, Baker

⁶ A saber: contextos indígenas; de línguas de imigração; contextos de fronteira; de comunidades surdas e de comunidades bidialetais/rurbanas (Cavalcanti, 1999).

⁷ Um bugue é um tipo de veículo automotor, de pequeno porte, geralmente sem portas ou cobertura, utilizando de pneus grandes atrás para que possa aproveitar a máxima tração e pneus pequenos e finos na dianteira para permitir uma melhor condução, o que possibilita que seja usado em dunas, montanhas, em estradas ou outros tipos de terrenos variados.

(2001) defende que a EB é um componente em meio a um contexto social, econômico, cultural, político e educacional maior e carrega filosofias e políticas que entram em conflito na definição de para quê a EB serve. As três definições de EB estão ligadas à escolarização e não se referem especificamente à discussão sobre bilinguismo⁸, muito embora essa definição seja intrinsecamente ligada à EB em seus variados contextos, inclusive permeando nosso imaginário, na medida que quando pensamos em alguém bilíngue, muito possivelmente a imagem é de alguém totalmente fluente em pelo menos uma língua adicional.

Por sua vez, ecoando Cavalcanti (1999), Megale (2005) define a EBE como aquela acessada por estudantes de uma camada privilegiada da sociedade. Nela, línguas prestigiadas nacionalmente ou internacionalmente são “escolhidas” como objeto de estudo. Megale e Liberali (2016) se alinham à De Mejía (2013) para salientar que o foco da EBE é oferecer aos alunos altos níveis de proficiência por meio da aprendizagem de conteúdos usando a língua de elite como veículo. Complexificando a discussão, Harmers e Blanc (2000) classificam como contexto bilíngue de elite apenas quando a carga horária instrucional da escola acontece a partir de 50% do tempo na língua de prestígio, ou seja, os autores não entendem como EBE um contexto no qual a língua inglesa é tratada como uma disciplina entre as outras (Megale, 2005).

Sobre a expansão da EBE, Megale e Liberali (2016) a justificam frente às necessidades de *network* global através do

⁸ De acordo com Megale (2005), há duas “tradições” de bilinguismo: a unidimensional e a multidimensional. A primeira diz respeito ao bilíngue “perfeito”, que tem controle nativo de duas línguas, enquanto a segunda leva em conta diferentes variáveis para indicar graus de bilinguismo. A autora se apoia em Harmers & Blanc (2000) para delimitar seis dimensões importantes: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão; status das duas línguas envolvidas e identidade cultural. Discutir as noções de bilinguismo, embora fundamental para situar investigações nesse campo, não é o escopo deste artigo.

uso do inglês, sobretudo a partir do desejo de benefícios culturais, econômicos e políticos. Não surpreende que em nota divulgada pela revista Isto É Dinheiro em dezembro de 2021, afirmou-se que, naquele ano, a EBE movimentou 250 milhões de reais no Brasil⁹. Ainda não há, em 2023, Diretrizes Nacionais¹⁰ que regulamentem a oferta de EB no Brasil, apesar de quase todos os estados terem publicados Resoluções próprias que buscam de alguma forma regular esse âmbito do mercado educacional. Em um cenário tão complexo e rentável (talvez rentável justamente por ser complexo e não regulado), popularizam-se as editoras e sistemas de ensino que trabalham com a EBE e prestam serviços a escolas privadas que querem oferecer a modalidade para se mostrarem competitivas no mercado, mas que não têm expertise ou recursos financeiros para criarem seus próprios programas bilíngues.

Concordo com García (2009), que enfatiza que a legitimação de práticas bilíngues de minorias na EB é relevante e transformadora, e contribui com a busca por igualdade social. Mas, em contrapartida, reconheço que a EBE pode servir para aumentar a desigualdade social, pois só uma camada privilegiada da sociedade tem acesso a ela. Nesse sentido, e assim como descrito na seção anterior, a EBE carrega em seu cerne uma dimensão elitista que pode contribuir para a manutenção da desigualdade social e do *status quo*, no caso de um ensino através de práticas que reforcem esse caráter, em contraponto a uma formação multilíngue consciente. Nesse sentido, Megale e Liberali (2016), apoiadas em García (2009) e García-Canclini

⁹ Nota disponível em: <https://istoedinheiro.com.br/expansao-bilingue-na-escola/>. Acesso em 30 ago. 2023

¹⁰ As Diretrizes Nacionais para a Educação Plurilíngue no Brasil, documento que se propõe a regulamentar a oferta de educação bi/multilíngue estão, desde 2020, aguardando homologação pela Presidência da República. O documento foi proposto pelo Conselho Nacional de Educação através do Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 e está disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/30000-uncategorised/90801-educacao-plurilingue> Acesso em 28 ago. 2023

(2011) , advogam que, através da experiência de aprendizagem em contexto de EB e EBE, os estudantes podem expandir a consciência cultural na cultura de origem tanto quanto na cultura da língua adicional ao serem confrontados por diferentes formas de perceber o mundo e pela apreciação da diversidade, possibilitando a constituição de identidades culturais híbridas.

Embora seja um campo facilmente criticável em sua essência, não se pode ignorar que a EBE tem potencial de construção de novas formas de ver o mundo, dado que os agentes que a constituem podem trabalhar de forma engajada para, a partir das contradições, promover a circulação de complexidades, inclusive trazendo a responsabilidade para os agentes corporativos¹¹ que tornam árdua e cheia de obstáculos a geração de dados oriundos nesse meio. Pensar em porquê e para quê serve a EBE é fundamental, já que quando não sabemos o que estamos buscando com nossos esforços educacionais, não podemos tomar decisões sobre o conteúdo que é mais apropriado para fomentar aprendizagens, tampouco sobre quais relações são mais propícias no ambiente escolar (Biesta, 2012).

Seja qual for a problemática discutida, podemos relacioná-la com a formação e com o trabalho do professor, porque é ele o profissional que, em última instância, está na linha de frente da EBE. Na minha primeira semana de trabalho na função de formadora terceirizada, fui apresentada a valores, princípios e crenças que embasam a criação dos materiais didáticos e a formação de professores. Os valores envolviam a formação integral do aluno, a personalização de uma aprendizagem flexível, a formação orientada para a cidadania global e a diversidade, e

¹¹ Convivendo no mercado educacional, entendi que há circulação de valores muitas vezes exorbitantes como “incentivo” ou “patrocínio” para implementação de sistemas de ensino em escolas ou redes que sejam de interesse comercial. Esses valores são oferecidos para escolas privadas em troca da utilização de materiais didáticos do sistema de ensino em questão por determinado período de tempo. Destaco, no entanto, que esse não é o caso do sistema ao qual estou vinculada.

agiam sob a perspectiva dos Multiletramentos. Fiquei animada por ver ali a indicação dos Multiletramentos, já que essa é uma abordagem que está no horizonte do que acredito.

Para Biesta (2012) a discussão sobre educação deve sempre envolver seu propósito. Ter sido apresentada àqueles propósitos já de início me levou ingenuamente a crer que eu me tornaria a formadora de professores consciente e engajada que eu idealizava. No entanto, vivendo o cotidiano das escolas privadas, percebo que a articulação com os Multiletramentos não se aplica ao meu cotidiano de trabalho, nem ao cotidiano de formação continuada que conduzo, pois a centralidade das práticas realizadas com os professores reside em um nível quase “operacional” da sala de aula. O engajamento que se espera é aquele que vai levar os alunos a atingirem marcos de competência linguística e de apreensão de conteúdos em uma perspectiva estanque, a partir de uma visão de língua compartimentalizada.

Usando a metáfora da bicicleta, a EBE, nesse caso, está mais para a bicicleta que para o bugue. Ler Biesta (2012) me ajudou a olhar para isso de um ponto de vista menos ingênuo, pois o autor utiliza as dimensões de qualificação, socialização e subjetivação para pensar o que chama de boa educação. De maneira geral, a qualificação está ligada, mas não somente, à questão econômica, no sentido de se preocupar com o acesso do aluno a conhecimentos técnicos e específicos para o mundo do trabalho ou mais amplos, como a introdução cultural ou política. A função da socialização envolve as formas pelas quais nos tornamos parte de comunidades. Uma educação religiosa, por exemplo, socializa o aluno para dar continuidade a certo tipo de tradições e valores. Por fim, a função de subjetivação se responsabiliza por processos de subjetivação que visem tornar o

aluno mais independente e autônomo em seu pensar. Ela pode ser considerada oposta à socialização, já que não se trata da inserção a um grupo alinhado a valores e tradições específicos.

Biesta (2012) indica que a boa educação pode tanto funcionar em relação a essas três dimensões, quanto impactá-las e que, como educadores, é fundamental que saibamos o que queremos atingir em cada uma das dimensões. Segundo o autor, mesmo que em cada dimensão a finalidade seja diferente, elas acabam se misturando. Por exemplo, a função de qualificação, relacionada ao conhecimento, pode impactar a subjetivação, pois adquirir novos saberes pode levar a empoderamento, independência e autonomia. A seleção de conhecimentos trabalhados com determinado grupo, no entanto, representa tradições específicas na própria escolha de um conhecimento em detrimento de outro, dando a entender que um é mais útil ou valioso que outro. Quando desloca as dimensões da boa educação para a EBE, cujas escolas majoritariamente ensinam inglês, entendo que isso significa que essa língua é a mais “valiosa”.

Os aspectos corporativos que mencionei anteriormente ficam evidentes através de experiências conflituosas que vivo em meu cotidiano. Em março de 2023, vivi uma reunião de famílias em uma escola cuja demanda principal era que seus filhos não estavam, em termos de competência linguística, onde as famílias achavam que deveriam estar.

Fiz uma reunião de famílias no início de 2023, na qual um grupo de responsáveis de forma bastante polida, mas não menos agressiva, indicou que apesar de os filhos estarem fazendo aulas bilíngues há um relevante período de tempo, eles não conseguiam se comunicar adequadamente em inglês e, por isso, eles entendiam que as aulas até ali não tinham sido de qualidade e eu, enquanto representante do programa bilíngue,

precisaria apresentar a eles a fórmula que até o final do ano faria as crianças desenvolverem a oralidade da maneira como eles esperavam. Caso não acontecesse, eles enquanto clientes procurariam outra opção de escola para matricular seus filhos. Um último aspecto importante foi que as famílias questionaram os dados de mensuração que apresentei, dizendo que acreditavam que eram falsos, já que pensavam que seus filhos não correspondiam àqueles números. (Diário De Pesquisa, 2023)

Biesta (2012) me ajudou, em retrospectiva, a construir novos sentidos a partir de acontecimentos incômodos como esse último. Em primeiro lugar, essas famílias esperavam que no período de tempo em questão, parte dele pandêmico, os alunos se tornassem usuários independentes fluentes na língua adicional. Essa expectativa, no entanto, é oriunda do próprio discurso praticado por parte dos sistemas de ensino bilíngues, que alegam que as aulas com carga horária expandida na escola podem substituir cursos de inglês¹². Em segundo lugar, as falas na reunião são evidência de que, para algumas famílias que pagam por escolas privadas que oferecem programa bilíngue, a educação linguística é um produto que pode ser adquirido e pago para o atingimento de resultados homogêneos e lineares. Essa expectativa corrobora o próprio imaginário social com a imagem de um falante “ideal” que tenha “controle nativo” de duas línguas de forma balanceada (Harmers; Blanc, 2000). O que não está dito com palavras, mas entende-se pelas falas, é que há uma desqualificação e culpabilização do professor pelo resultado aquém do esperado. Sobre as dimensões da boa educação, o que parece importar às famílias é, em relação à qualificação, que os alunos sejam usuários independentes do inglês e, em relação

¹² Importante destacar que os objetivos de um curso livre de inglês e de aulas bilíngues não são congruentes.

à socialização, que façam parte da comunidade que acessa melhores oportunidades no mundo do trabalho por saberem falar a língua.

As “expectativas” do sistema bilíngue, embasadas por seus princípios, parecem mais abrangentes: na função de qualificação, a partir de uma leitura superficial, espera-se que os alunos sejam formados não só no que tange à sua competência linguística, mas também em aspectos da sua formação integral enquanto cidadãos globais, orientados por uma perspectiva multiletrada¹³ de ensino. Esse aspecto denota também a função de socialização, pois para se tornar um cidadão global, há que se entender como parte de algo maior que si mesmo. Finalmente, o processo de subjetivação envolve a personalização da aprendizagem. As expectativas das famílias, na função de qualificação, envolvem competência linguística, pois querem que os alunos cheguem em casa falando inglês e na função de socialização esperam o acesso a melhores oportunidades no mundo do trabalho através da língua. Com a centralidade no aluno, nenhum dos “quereres” envolve o professor. Talvez esse seja o aspecto que causa conflito para mim, pois minha expectativa de boa educação envolve o professor, seu trabalho e sua formação, para depois chegar no aluno. Para mim, na função de qualificação, espero que a EBE possibilite o desenvolvimento do pensamento como ação (hooks, 2020) para que professores e alunos construam novos significados sobre o mundo de maneira multimodal e multiletrada para o mundo do trabalho mas, sobretudo, para o mundo da cidadania e da vida comunitária, princípios presentes

¹³ Afirmando que uma perspectiva multiletrada orienta o trabalho do professor com os alunos, pois o departamento acadêmico do sistema bilíngue em questão desenha a experiência acadêmica presente nos materiais didáticos para levar os estudantes a desenvolverem sua competência de comunicação na língua adicional com base nos elementos do *design* da Pedagogia dos Multiletramentos, além de trazer um componente multicultural às atividades e uma curadoria de recursos digitais e multimodais cuja intenção é trabalhar o letramento digital.

no Manifesto dos Multiletramentos¹⁴ (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020; New London Group, 1996). Vinte e cinco anos depois da publicação do Manifesto dos Multiletramentos, Cope e Kalantzis (2022) asseveram que a justiça educacional é o caminho mais viável para a justiça social e, inevitavelmente, envolve a discussão sobre equidade. Portanto, para eles, a Pedagogia é um elemento no projeto que pode promover a justiça social. Cope e Kalantzis (2022) afirmam que mais do que nunca a educação é um determinante crítico de resultados sociais para indivíduos e coletividades.

Acredito que o caminho para operacionalizar o pensamento como ação e, portanto, a função de qualificação da boa educação passa pela Pedagogia dos Multiletramentos. Lírio e Azzari (2023) problematizam leituras superficiais da Pedagogia que a tratam como mera aprendizagem de línguas de forma “contextualizada” ou “situada”. Para eles, a Pedagogia em seu cerne deve marcar uma contraposição a processos de “[...] ensinar e aprender línguas demasiadamente focados nas estruturas que subjazem as formas linguísticas, nos meios em que/pelos quais circulam e em suas ‘aplicabilidades’, geralmente, de forma acrítica.” (Lírio; Azzari, 2023, p. 254).

Em sua função de socialização, penso que a EBE deve trazer consigo valores que estejam voltados para a justiça social e a igualdade de acesso e de oportunidades, para que consigamos formar alunos que criem fissuras no *status quo*. Me parece razoável argumentar que alunos socioeconomicamente privilegiados podem construir significados que deem um sentido mais crítico ao mundo e às suas condições quando engajados por

14 No Manifesto, os autores advogam por uma Pedagogia atravessa por dois *multi*: o *multicultural*, que se refere às diferenças intrínsecas que compunham e compõem nossa sociedade e ao cruzamento de fronteiras linguísticas e culturais, e a *multimodalidade* ligada à integração do texto ao visual, ao áudio, aos comportamentos, etc., sobretudo quando falamos da hipermídia.

meio de práticas pedagógicas que os levem à percepção de sua responsabilidade enquanto cidadãos.

Em sua função de subjetivação, espero que a EBE esteja na direção de uma formação de agentes sociais capazes de abordar, individualmente e coletivamente, a ciência e a humanidade, as múltiplas crises de nossos tempos para dar sentido ao mundo e assumir sua responsabilidade de agir nele (Cope; Kalantzis, 2022). Ao meu ver, tudo isso passa também pela formação e pelo trabalho do professor, tanto quanto envolve os demais agentes institucionais e corporativos envolvidos no processo. A formação continuada de professores para a EBE deve se basear em aspectos afetivos situados, contingentes e fundamentados com teoria e partilha entre pares, de forma que o professor não apenas se “capacite” para aulas bilíngues, mas tenha a chance de crescer enquanto educador e possa promover o crescimento de seus estudantes. Do meu ponto de vista, a noção de crescimento está alicerçada na pedagogia engajada de hooks (2020), no sentido de expandir as singularidades envolvidas no processo pedagógico, pois estabelece um relacionamento mútuo entre professores e alunos que alimenta o crescimento de ambas as partes, uma vez que exige uma exploração conjunta da prática do saber e o olhar para a inteligência como fortalecimento do bem comum.

4 A mensuração educacional, a inovação e a formação de professores

Signorini (2007, p. 9) apresenta o conceito de “inovação” como categoria não-neutra, opaca e situada, de base interpretativa, e de qualificação positiva que “favorece determinados agentes

sociais em detrimento de outros”, comumente ligada à mudança, modernização, adaptação e transformação de contextos. Para ela, há três agentes institucionais principais: as práticas institucionais, o letramento escolar e os aparatos tecnológicos. Assim, a inovação não surge no vácuo e não surge livre de orientações político-ideológicas. Por ser situada, pode conflitar com outras mudanças em curso no mesmo contexto e causar resistência à mudança numa dada direção. Isso torna possível haver inovação, mas de forma a contribuir com a manutenção de *status quo*, em vez de sua ruptura. Signorini (2007, p. 9) afirma que “[...] torna-se polêmica a relação entre inovação e mudança (inovar para não mudar), particularmente entre inovação e progresso ou desenvolvimento”. Originalmente, a categoria “inovação” de Signorini está situada no âmbito da língua materna, da escola pública e do conhecimento acadêmico-científico, mas quando desloca a categoria para a EBE consigo utilizá-la para explicar as contraditórias práticas corporativas e institucionais com as quais lido.

As práticas corporativas que orientam meu trabalho de formadora terceirizada envolvem pautas “inovadoras” no que tange a dois aspectos principais: a formação do professor e a melhoria na “qualidade” das aulas acompanhadas; e a participação dos alunos na mensuração educacional oferecida pelo sistema. Tenho como responsabilidade fazer com que essas práticas corporativamente orientadas penetrem nas práticas dos agentes institucionais escolares, na formação do professor e, por consequência, em suas práticas de ensino. Represento, então, linhas de força, interesses neoliberais, e contribuo para a manutenção de uma ordem tensionada, complexa, porosa, e sustentada sobre dissensos. O caráter subjetivo do meu trabalho

é o que me permite penetrar na porosidade dessa ordem e buscar fissuras em meio às ambivalências, heterogeneidades e contingências dos contextos em que circulo na EBE.

Todavia, o trabalho é complexo e tensionado em todas as suas dimensões. Não raro, tanto a escola, quanto os professores se mostram resistentes às inovações propostas pelas práticas corporativas. Signorini (2007) reconhece que resistências se justificam, pois sendo a inovação situada, não-universal, opaca e não-neutra, ela depende de fatores locais que lhe atribuam sentido. Na figura abaixo (Figura 1), trago um diagrama que possibilita perceber a inter-relação dos agentes institucionais que me ajuda a estabelecer um paralelo entre a inovação acadêmico-científica que Signorini (2007) discute e a inovação corporativa¹⁵. Segundo a autora, os agentes estão em constituição mútua e produzem a escola como uma forma dinâmica de organização que nomeia como “constelação de práticas sociais inter-relacionadas”:

¹⁵ Esclareço que não estou equacionando os dois âmbitos como se fossem dois pesos e duas medidas, mas colocando-os em paralelo na medida em que são externos à escola e sua organização.

Figura 1 – Constelação de práticas sociais inter-relacionadas

Constelação de práticas sociais inter-relacionadas



Fonte: Elaboração da Autora (2023), com base em Signorini (2007).

Os três aspectos da inovação das práticas corporativas que represento estão no meio da constelação de práticas inter-relacionadas da escola, pois se embaralham com os agentes institucionais de Signorini (2007) e com a boa educação de Biesta (2012). Representando o sistema bilíngue, eu me torno um agente institucional/corporativo externo que se entrelaça à escola e ao professor, aos alunos e às famílias, complexificando a constelação.

Em termos de mensuração educacional, preciso garantir que as escolas participem de provas de sondagem todos os semestres. A mensuração envolve: a) provas de sondagem de conteúdo realizadas pelos alunos nas escolas a cada início de semestre, cujo objetivo é medir o aproveitamento dos alunos em relação ao conteúdo gramatical e de vocabulário ensinado no

semestre anterior; e b) provas de proficiência realizadas quando os alunos atingem “marcos de proficiência”, cujo objetivo é medir habilidades linguísticas (ouvir, falar, ler e escrever). Há uma relação entre a sondagem e a proficiência. Se os dados das sondagens recolhidos semestralmente estiverem dentro dos parâmetros estabelecidos, espera-se que os dados da proficiência também estejam. O descompasso se dá no âmbito da própria mensuração educacional, pois as provas de sondagem semestrais medem conteúdo, e a proficiência ao final de ciclos mede habilidades de competência linguística. São medidas diferentes. Portanto, os dados numéricos por si só não garantem que os resultados dos dois âmbitos da mensuração educacional sejam congruentes. De um lado, os dados gerados pela mensuração fortalecem uma cultura de performatividade de conteúdo (os alunos conseguiram fixar as regras da língua?). De outro, fortalecem uma cultura de performatividade oral (os alunos estão falando inglês?). A mensuração educacional, inovadora por gerar dados para que os processos pedagógicos sejam extremamente controlados, tensiona o trabalho do professor, pois além de ranquear docentes e alunos, acaba pautando a reorganização do trabalho com a formação continuada. Como formadora e corresponsável pela “qualidade” dos dados, minha atuação com a formação continuada precisa estar na direção de “corrigir” os resultados apresentados pelos alunos nas sondagens ou garantir que os resultados gerados sejam aqueles esperados, ao mesmo tempo em que preciso “instrumentalizar” as professoras para centralizar suas práticas na oralidade dos alunos, para que eles atinjam também os marcos de competência linguística ao final de ciclos de aprendizagem. Em outras palavras, o espaço da formação continuada de professores, que poderia ser engajado,

crítico e multiletrado, acaba orientado por uma perspectiva monolíngue de ensino, com práticas acríticas e esvaziadas de sentido.

Para Biesta (2012), o aumento da cultura da mensuração, por um lado, é benéfico, pois permite que as discussões estejam embasadas em dados. Por outro lado, as informações sobre resultados educacionais dão a impressão de que decisões acerca dos rumos da educação podem se basear apenas em fatos e números, quando sabemos que há muitos outros aspectos fundamentais a serem considerados, como as próprias subjetividades dos alunos. O autor aponta que o aumento causa dois problemas: o primeiro é que quando se tomam decisões sobre os rumos da educação baseadas em fatos, está presente um julgamento de valor do que é desejável e, apesar de ser importante usar fatos para orientar ações sobre o que deve ser feito, “o que deve ser feito nunca é logicamente derivado do que é.” (Biesta, 2012, p. 812). Já o segundo problema reside na validade normativa da mensuração: “A questão é se estamos de fato mensurando o que valorizamos ou se só estamos mensurando o que podemos facilmente mensurar e, assim, acabamos por valorizar o que medimos, ou conseguimos medir.” (Biesta, 2012, p. 812).

Quando penso que parte das provas aplicadas no conjunto da mensuração educacional está orientada para a validação de aproveitamento de conteúdo, e é isso que reverbera/orienta a (re) organização das práticas de ensino e da formação de professores, me parece que estamos valorizando o que medimos. Assim, a inovação das práticas corporativas não reverbera na escola como seria esperado pelos agentes institucionais, gerando falas como a da reunião de pais que participei¹⁶.

¹⁶ Estou me referindo à última parte do relato sobre a reunião de responsáveis que participei: “Um último aspecto importante foi que as famílias questionaram os dados de mensuração que apresentei, dizendo que acreditavam que eram falsos, já que pensavam que seus filhos não correspondiam àqueles números” (Diário de Pesquisa, 2023).

Além disso, a mensuração educacional não dá conta das funções de qualificação, socialização e subjetivação estipuladas por Biesta (2012). Nesse sentido, na constelação de práticas sociais inter-relacionadas, a mensuração educacional se embaralha com as práticas institucionais de gerenciamento administrativo, planejamento e avaliação, e também com o letramento escolar e os aparatos tecnológicos. Ao valorizar o que medimos e não medir o que valorizamos, a formação continuada de professores desconsidera os próprios interesses individuais e afetos dos professores, bem como sua agentividade.

A grande oferta de EBE chega na escola através da ideia de inovação. No entanto, ela chega para promover uma não-mudança, pois efetiva a manutenção do *status quo*, dando acesso à competência linguística em língua adicional a alunos oriundos de uma privilegiada camada da sociedade que muito provavelmente teriam condições de acessá-la por outros meios que não um programa bilíngue dentro de uma escola privada. A crença de que os professores falham em ensinar inglês, difundida pela máxima de que o inglês na escola é “ruim”, oportuniza a chegada de sistemas de ensino bilíngues cuja inovação se baseia na “solução” do “problema” da formação e do trabalho do professor e na garantia da aprendizagem da língua adicional como resultados dos alunos.

A escola, ao contratar um serviço que oferece a formação continuada de professores, reforça essa ideia e complexifica sua constelação de práticas ao inserir um terceiro agente em seu universo. Nessa constelação, meu trabalho se sustenta porque se não há aprendizagem de inglês, tampouco há ensino. A formação “terceirizada”, materializada por seus formadores, busca “transformar” as práticas de ensino dos professores sem saber que

práticas são essas para que respondam, na sala de aula da EBE, à inovação corporativa. Conforme corrobora Signorini (2007), pensar a ação individual desses professores como mera execução de princípios ou mera atualização de teorias desconsidera o papel dos agentes institucionais no balizamento dessas ações. E, em meio a tudo isso, o potencial crítico, multiletrado, engajado e humano da educação bilíngue acaba se pulverizando através dessas mesmas ações individuais.

Considerações finais

O caráter autoetnográfico desta pesquisa é minha estratégia de busca por uma clareza ontoepistemológica que me permita resistir e caminhar na direção da EBE em que acredito, buscando possibilidades de fissuras multiletradas (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020) e de pensamento como ação (hooks, 2020) para haja expansão das singularidades envolvidas no processo pedagógico (García, 2009; Cope; Kalantzis, 2022). Isso tudo em meio à constelação de práticas corporativas e institucionais “inovadoras” (Signorini, 2007) que tensionam meu cotidiano de trabalho como formadora e entram em conflito com a minha expectativa de pesquisadora no campo da formação de professores para a EBE, elitista em essência e, portanto, modalidade de ensino que pode contribuir para a manutenção da desigualdade social e do *status quo*, quando focada em práticas estanques que não preconizam uma formação multilíngue consciente. (Megale; Liberali, 2016).

Quando penso em mim, anos atrás, naquela sala de aula com a briga entre as crianças, sei que eu teria ficado aliviada se tivesse o suporte de uma formadora mais experiente com quem

contar. No entanto, hoje, vivendo o papel de uma formadora “mais experiente” em um contexto muito parecido com aquele, me pergunto se eu conseguiria ter ajudado aquela eu-professora-iniciante da maneira como ela precisava naquele momento.

Enquanto formadora terceirizada vinculada a um agente corporativo, me vejo como uma peça da engrenagem que contribui para uma formação continuada de professores esvaziada das dimensões de qualificação, subjetivação e socialização que compõem a boa educação (Biesta, 2012), que se configura como execução de normas baseadas em parâmetros estabelecidos a partir da valorização do que é possível mensurar. Sei que meu trabalho existe sustentado em uma ideia difundida de que a “culpa” por uma suposta deficiência no ensino é dos professores, o que leva à contratação de serviços terceirizados para corrigi-la.

Assim, a inovação proposta pelos sistemas de ensino bilíngues como “solução” para o suposto problema da formação falha dos docentes através da mensuração educacional e da própria formação continuada de professores não está relacionada à transformação consciente das práticas de ensino em direção a práticas multiletradas que estejam além de leituras superficiais acríticas (Lírio; Azzari, 2023). Embora as práticas corporativas incentivem a geração de dados sobre os processos pedagógicos através da mensuração e esse seja um aspecto potencialmente positivo, conforme mensuram, elas criam “padrões de qualidade” equivocados justamente porque esses dados não mostram a complexidade “[...] viva, corporal, vibrante, dialógica, inacabada, comunitária, produtora de presença, dúvida, vivência e partilha” (Rufino, 2021) que deveria ser força motriz da educação de maneira ampla. Estou longe de ser a formadora idealizada que achei que seria, mas sigo trabalhando, “esperançando”

e buscando promover práticas que constantemente me [re]organizem e contribuam com o crescimento dos professores e alunos dentro do que é possível em meio ao meu tensionado cotidiano de trabalho e formação.

Referências

ADAMS, Tony E.; HOLMAN JONES, Stacey; ELLIS, Carolyn. *Handbook of autoethnography*. 2nd ed. New York: Routledge, 2022.

BAKER, Collin. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. Tradução de Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez 2012.

BOCHNER, Arthur P. Heart of the matter: a mini-manifesto for autoethnography. *International Review of Qualitative Research*, v. 10, n. 1, p. 67-80, Spring 2017.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, p. 385-417, 1999.

CHANG, Heewon. *Autoethnography as method*. New York: Routledge, 2016.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. *Towards education justice: a pedagogy of multiliteracies, Revisited*. 2022. Disponível em: https://cgscholar.com/community/community_profiles/new-learning/community_updates/151465. Acesso em 05 jun. 2022

DE MEJÍA, Anne-Marie. Bilingual Education in Colombia: The Teaching and Learning of Languages and Academic Content Area Knowledge. In: ABELLO-CONTESSA, C.;

CHANDLER, P. M.; LÓPEZ-JIMÉNEZ, M. D.; CHACÓN-BELTRÁN, R. *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Lessons from Accumulated Experience in Bilingual and Multilingual Education*. Reino Unido: Multilingual Ma ers, 2013.

ELLIS, Carolyn. *The ethnographic I: a methodological novel about autoethnography*. Lanham: AltaMira Press, 2004.

GARCÍA-CANCLINI, N. G. 2011. *Culturas híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

GARCÍA, Ophelia. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michael H. A. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOOKS, bell. *Ensino e pensamento crítico: sabedoria prática*. Tradução de Bhuvli Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

LÍRIO, Carlos José; AZZARI, Eliane Fernandes. Multiletramentos como formas de ressignificar o corpo e as diversidades: reflexões sobre educação linguística, decolonialidade e antirracismo. In: PINHEIRO, Petrilson; AZZARI, Eliane Fernandes (org.) *Multiletramentos em teoria e prática: desafios para a escola de hoje*. Campinas, SP: Pontes Editores. v. 2, p. 243-260.

MEGALE, Antonieta. Bilingüismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, v. 3, n. 5, p. 1-13, ago. 2005.

MEGALE, Antonieta Heyden; LIBERALI, Fernanda. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, Dourados, MS, v. 10, n. 23, p. 9-24, jul./dez. 2016.

MELLO, Heloísa. Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 118-140, 2010.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review*, p. 60-92, 1996.

ONO, Fabrício Tetsuya Parreira. *A formação do formador de professores: uma pesquisa autoetnográfica na área de língua inglesa*. 2017. Tese (Dourado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

RUFINO, Luiz. *Vence-demanda: educação e descolonização*. Rio de Janeiro: Mórula, 2021.

SIGNORINI, Inês. Letramento e inovação no ensino e na formação do professor de língua portuguesa. In: SIGNORINI, Inês. (org). *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 211-228.