

# *Formação continuada no contexto bi/multilíngue: uma discussão a partir de um “nada”*

Luana Francine MAYER\*  
Cláudia Hilsdorf ROCHA\*\*

\*Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (2020) e Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Dirigente Municipal de Educação na Prefeitura de Schroeder (SC). [luanafmayer@gmail.com](mailto:luanafmayer@gmail.com)

\*\*Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2010). Professora Livre Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (UNICAMP). [chr@unicamp.br](mailto:chr@unicamp.br)

## **Resumo:**

Este artigo, recorte de uma tese de doutorado em andamento, tem como objetivo problematizar as contradições no discurso de uma formadora e discutir as pistas de resistência menores (Gallo, 2008) que emergem em sua fala. Busca-se, assim, evidenciar os limites e potencialidades da formação continuada de professores no contexto de um programa bilíngue. A fundamentação teórica apoia-se nos conceitos de translinguagem (Brum, 2022; Rocha; Megale, 2023), educação maior e menor (Gallo, 2008), além da tensão entre monoglossia e heteroglossia (García, 2009), para identificar indícios de resistência à visão monoglóssica de língua em um ambiente fortemente marcado pelo corporativismo, que trata a língua como produto e a proficiência como bem de consumo. As reflexões exploram as contradições no discurso da formadora e indicam que, embora esses conceitos se tensionem em uma zona de contato, a busca por outros agenciamentos rumo a uma educação que valha a pena ser vivida evidencia o impacto da micropolítica dos afetos e os movimentos de desestabilização do “eu”. A partir de uma perspectiva autoetnográfica (Adams; Holman Jones; Ellis, 2022; Chang, 2016), o artigo espera contribuir para o debate sobre o potencial insurgente da educação bi/multilíngue.

## **Palavras-chave:**

Educação bi/multilíngue; Autoetnografia; Translinguagem.

**Abstract:**

This article, an excerpt from an ongoing doctoral dissertation, aims to problematize the contradictions in the discourse of a teacher educator and to discuss the traces of minor resistance (Gallo, 2008) that emerge in her speech. It seeks, therefore, to highlight the limits and potentialities of continuing teacher education within the context of a bilingual program. The theoretical framework draws on the concepts of translanguaging (Rocha & Megale, 2023; Brum, 2022), major and minor education (Gallo, 2008), as well as the tension between monoglossia and heteroglossia (García, 2009), in order to identify signs of resistance to the monoglossic view of language in an environment strongly marked by corporativism, where language is treated as a product and proficiency as a commodity. The reflections explore the contradictions in the educator's discourse and indicate that, although these concepts are in tension within a contact zone, the search for other forms of agency toward an education worth living evidences the impact of the micropolitics of affect and the destabilization of the "self." From an autoethnographic perspective (Adams, Holman Jones, & Ellis, 2022; Chang, 2016), the article seeks to contribute to the debate on the insurgent potential of bi/multilingual education.

**Keywords:**

Bi/multilingual education; Autoethnography; Translanguaging.

*Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, v.28, n.1, p.104-122, abril. 2025*

*Recebido em: 09/03/2025*

*Aceito em: 11/08/2025*

# Formação continuada e em serviço no contexto bi/multilíngue: uma discussão a partir de um “nada”<sup>1</sup>

Luana Francine Mayer  
Cláudia Hilsdorf Rocha

## INTRODUÇÃO

Este artigo, recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento, surge da vivência de uma formadora<sup>2</sup> terceirizada vinculada a uma empresa de “soluções bilíngues”<sup>3</sup> contratada por escolas privadas para implementação de programas bilíngues. O ensino bi/multilíngue tem ganhado destaque no Brasil, impulsionado pela expansão de grupos educacionais que investem em línguas de prestígio como o inglês que, associado às demandas do mercado global, incorpora um contexto chamado por Cavalcanti (1999) de bilinguismo de elite. Essa tendência reforça a comodificação da língua (Heller, 2010), tornando a proficiência em língua adicional um privilégio socioeconômico, o que afeta tanto o valor cultural da aprendizagem quanto a valorização do trabalho docente.

A expansão do setor privado e o neoliberalismo criaram uma tendência na qual escolas inserem aulas de inglês desde a educação infantil, mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) preconize a obrigatoriedade do ensino de língua adicional a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Isso abre espaço para editoras e conglomerados venderem serviços e materiais didáticos, terceirizando a implementação da carga horária expandida das aulas. Os chamados “programas bilíngues” incluem pacotes que vão desde materiais e acompanhamento pedagógico até a capacitação/formação de professores. O programa que deu bases para as reflexões descritas neste artigo, no qual a formadora atuou, ampliava a carga horária do componente curricular inglês oferecendo cinco aulas semanais, divididas entre um eixo linguístico e um eixo de projetos interdisciplinares.

A provocação que originou este artigo surgiu do “nada”<sup>4</sup> que emergiu na voz de uma professora em uma sessão de formação continuada. Através de uma abordagem autoetnográfica de pesquisa, o objetivo deste texto é problematizar as contradições que emergem nas falas da formadora na mesma sessão, bem como identificar pistas de resistência alinhavadas ao conceito de “educação menor” (Gallo, 2008), refletindo sobre os limites e potencialidades da formação docente no contexto do programa bilíngue. As contradições mencionadas se referem à fricção entre o potencial insurgente<sup>5</sup> que a formadora acreditava estar no horizonte da educação

<sup>1</sup> Revisado por: Gabriela Claudino.

<sup>2</sup> Como veremos adiante, a formadora sou eu, a pesquisadora que escreve este texto. Opto por utilizar a terceira pessoa para me referir a mim mesma para situar os leitores. Nas demais sessões, assumo a voz em primeira pessoa.

<sup>3</sup> Composto por materiais didáticos de aluno junto aos respectivos manuais de professor; acompanhamento pedagógico e formação continuada de professores.

<sup>4</sup> O pronome indefinido “nada” surgiu em um diálogo entre formadora e professora em uma sessão de formação continuada. Como será discutido à frente, o “nada” indicava ausência de expectativa em relação ao próprio processo formativo. Neste artigo, o “nada” será tratado como substantivo para designar o esvaziamento de sentido do processo de formação em questão.

<sup>5</sup> Liberali *et al.* (2022) utilizam o termo “insurgente” para englobar duas dimensões da educação bi/multilíngue: a dimensão intercultural crítica e a dimensão decolonial. A intenção é promover “[...] uma educação bi/multilíngue comprometida com a construção de uma sociedade mais equânime e que busca desestabilizar o sistema colonial ao qual estamos submetidos por meio da promoção de uma educação intercultural crítica” (Liberali *et al.*, 2022, p. 22).

bi/multilíngue, e as pistas monoglóssicas e corporativistas que surgiram em seu discurso<sup>6</sup> ao longo da formação. Subvertendo a estrutura tradicional dos artigos acadêmicos, a próxima seção situará a metodologia e depois a fundamentação teórica, em consonância com a abordagem autoetnográfica. A tessitura da discussão dos dados se estrutura na penúltima sessão, seguida pelas considerações provisórias.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de doutoramento em andamento, de natureza autoetnográfica, preconiza uma abordagem baseada no escrutínio das minhas<sup>7</sup> vivências enquanto pesquisadora, através de registros em texto e vídeo das minhas impressões, das sessões de formação continuada que conduzi e das conversas com professoras e com pares realizadas ao longo de minha atuação como formadora vinculada a uma empresa de soluções bilíngues. Sendo este artigo um recorte da pesquisa que é mais ampla, é importante situar a metodologia antes de seguir para a fundamentação teórica, pois a autoetnografia enquanto processo e produto pede que o registro escrito se dê de uma forma mais imbricada à experiência pessoal e menos “convencionalmente” acadêmica.

Adams, Holman Jones e Ellis (2022) descrevem a autoetnografia como uma abordagem de pesquisa e de escrita que objetiva descrever e analisar sistematicamente a experiência pessoal para compreender uma experiência cultural. 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 riqueza da narrativa autobiográfica e as ideias únicas oriundas da experiência pessoal são valorizadas e intencionalmente integradas tanto ao processo da pesquisa quanto ao produto dela. Mais recentemente, Adams, Holman Jones e Ellis (2022) afirmaram que a autoetnografia é um gênero de dúvida e um gênero do dissenso. Em sua forma e conteúdo, desafia as normas da prática e da representação/escrita de pesquisas. Como gênero de dúvida e dissenso, pede a suas autoras e autores, leitoras e leitores e a sua audiência que ouçam, reflitam e ajam sobre seus pensamentos e sonhos.

A epistemologia da emergência pós-moderna (Somerville, 2007, 2008) propõe os movimentos utilizados como dispositivos teórico-analíticos, a saber: *wondering* (*questionando*), *becoming-other* (*tornando-se*) e *generating* (*gerando*). Em consonância com Dorta (2024, p. 24),

[...] uma epistemologia da emergência pós-moderna conceitua a pesquisa como um conjunto de representações em que cada um de seus elementos é uma pausa no processo iterativo e cílico de representação [...] por isso fazer pesquisa a partir de uma epistemologia da emergência pós-moderna demanda uma abertura constante aos afetos, às percepções sensoriais, às múltiplas formas de linguagem, às ações performativas etc.

Tratando-se de uma pesquisa autoetnográfica, foram analisadas exclusivamente as falas da formadora, na medida que reverberam e respondem às questões apresentadas pelas professoras, em

Em síntese, entendo que um projeto de educação bi/multilíngue insurgente seria translíngue em sua orientação linguística e pedagógica, ancorado na tessitura de repertórios vivenciais promotores de mobilidade à luz de ensinagens e aprendizagens interculturalmente críticas e multimodais, visibilizando outros modos de ser, viver, saber, estar, aprender, ensinar, cruzar fronteiras e sonhar, com respeito e cuidado com os aspectos menores da educação.

<sup>6</sup> Neste texto, a concepção de “discurso” reflete àquela adotada por Bakhtin: “[...] a língua em sua integridade concreta e viva [...]” (Bakhtin, 2008, p. 207) e as relações dialógicas que permeiam a comunicação, situada espacial e temporalmente nas esferas da atividade humana, tanto com seus elementos linguísticos quanto os extralingüísticos.

<sup>7</sup> A partir deste ponto, tratando-se de uma autoetnografia, adoto a primeira pessoa do singular para me referir a minhas falas e vivências enquanto formadora.

um processo iterativo de diálogo. Através do movimento das análises, por meio da problematização proposta como objetivo geral deste texto, busca-se demonstrar o movimento iterativo entre *questionar, tornar-se outra e gerar*, proposto pela epistemologia da emergência pós-moderna, que não busca encontrar respostas, mas sim, escrutinar o dissenso.

Para embasar as análises deste artigo, tomou-se como base a gravação de uma sessão de formação continuada realizada em agosto de 2023, pelo Google Meet, com a presença de três professoras de uma escola localizada no interior de São Paulo. A formadora fazia o acompanhamento pedagógico deste grupo de professoras desde fevereiro de 2022, assistindo às aulas e fazendo avaliações das performances das professoras, conduzindo as sessões de formação continuada propostas pelo programa bilíngue e observando o desenvolvimento linguístico dos alunos.

A análise dos dados foi estruturada a partir de um olhar cartográfico para os pontos de tensão e de surpresa que emergiram nas minhas falas. Foi como estar em pé em frente a um grande mapa e, pouco a pouco, colocar luz nas linhas que identificam os caminhos por entre as ramificações de um rizoma para identificar seus nós. O conceito de rizoma, de Deleuze e Guattari (1995), é um conceito originalmente botânico utilizado para designar uma forma de compreensão da vida, em um sentido amplo, como um sistema de conexões, sem início nem fim, com ramificações, linhas e segmentaridades que podem ser ligadas em qualquer ponto. Ao mesmo tempo que as linhas e ramificações são independentes, elas se conectam e formam intersecções; um sistema aberto no qual as partes formam o todo. Uma aparente confusão, mas que representa a realidade: complexa, complicada e caleidoscópica.

Para Marques (2016), os movimentos cartográficos são o próprio movimento do rizoma. Por meio deles, as pistas foram “mapeadas” no processo de análise dos dados na direção de “desatar o novelo” (Oliveira; Paraíso, 2016, p. 163) dos meus deslocamentos no movimento de tornar-me outra, manifestado através das minhas falas. Kastrup (2009, p. 31) explica que esta é uma maneira de analisar que “[...] visa acompanhar um processo, e não representar um objeto. Em linhas gerais, trata-se sempre de investigar um processo de produção.”

Nos emaranhados do novelo estão os pontos de tensão e de surpresa que indicaram os obstáculos e contornos que interessam à problematização das contradições intrínsecas ao objetivo geral deste texto.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

De acordo com Mordente e Portugal (2024), o cenário educacional brasileiro tem sido moldado pelos princípios do neoliberalismo, e a relação entre a oferta de bens e serviços e o universo do conhecimento tem provocado profundas transformações paradigmáticas não só no âmbito das políticas educacionais, como também nas práticas pedagógicas dos professores. Com base em Laval (2019), Mordente e Portugal (2024, p. 2) afirmam que há “[...] uma naturalização entre o mundo das escolas e o mundo das empresas”.

Nessa mesma direção, Liberali *et al.* (2022) indicam que a notoriedade da educação bi/multilíngue chegou com força à indústria educacional brasileira com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Oferta de Educação Plurilíngue, em 2020. Para as autoras, além de servir ao projeto neoliberal com o qual a educação brasileira sofre, o documento motivou o aparecimento de empresas que prometem formar professores e adequar as escolas aos parâmetros que as Diretrizes trazem.

No que tange à formação continuada de professores no meu contexto de atuação enquanto formadora, ela acontecia em grupo nas sessões de formação que orientavam de forma mais ampla o trabalho das professoras, bem como de forma individualizada, dividida em dois ciclos regulares e dois ciclos adicionais, no primeiro e segundo semestres do ano letivo. Em cada ciclo, o que se fazia era organizado da seguinte forma: quatro sessões anuais de formação em grupo; uma conversa

prévia antes da observação de aula; a observação de aula em si; uma conversa sobre a aula acompanhada que levava ao estabelecimento de um plano de ação para o desenvolvimento das fraquezas de cada professor.

A avaliação era feita por rubricas definidas pela companhia através de um formulário de observação de aula. As rubricas eram baseadas em quatro pilares que estabeleciam parâmetros do que seria considerado uma aula “ideal” dentro do programa bilíngue: centralidade no aluno, comunicação, técnicas de ensino e gestão de sala de aula. Havia, ainda, um quinto pilar que variava entre o tipo de aula acompanhado: se era educação infantil, ensino fundamental ou aulas de projetos. Dessa forma, o objetivo da avaliação era a busca pela melhoria na performatividade do professor, e pelo quanto eficiente ele poderia se tornar. As rubricas estão listadas a seguir:

- a. Planejar e customizar a aula *[em inglês]* de acordo com as necessidades do aluno e do contexto escolar;
- b. Dar feedback *[em inglês]* apropriado aos alunos, promovendo sensação de progresso;
- c. Responder às contribuições dos alunos de maneira genuína e personalizada *[em inglês]*;
- d. Promover colaboração *[em inglês]* entre os alunos;
- e. Promover múltiplas oportunidades de fala *[em inglês]* para uma experiência de aprendizagem personalizada;
- f. Promover um ambiente de fala *em inglês*;
- g. Variar os padrões de interação *[em inglês]* para maximizar oportunidades de aprendizagem;
- h. Encorajar interações significativas *[em inglês]*.
- i. Dar instruções curtas e objetivas *[em inglês]*;
- j. Usar técnicas de elicição para ativar conhecimento prévio *[em inglês]* e engajar alunos;
- k. Usar estratégias de *scaffolding* para equipar os alunos a completarem tarefas *[em inglês]*;
- l. Usar técnicas de correção *[em inglês]* adequadas ao estágio da lição.
- m. Contextualizar atividades e apresentações *[em inglês]*;
- n. Fazer a gestão do tempo de acordo com o estágio da aula para atingir os objetivos;
- o. Fazer a gestão do comportamento e de trabalhos em grupo de maneira eficaz *[em inglês]* ao longo dos diferentes estágios da aula;
- p. Monitorar atividades para checar se os alunos estão desempenhando a tarefa e *usando inglês*, dando suporte quando necessário. (Formulário de observação de aula traduzido por mim, grifo nosso, 2023)

Para cada rubrica, o professor era avaliado com um dos quatro indicadores: 0 - não atingiu; 1 e 1+ - atingiu parcialmente; 2 e 2+ - atingiu satisfatoriamente; 3 - atingiu plenamente e/ou de maneira inovadora. Da forma como os resultados são organizados, se o professor é avaliado com 2 ou 2+ em todas as rubricas, atingirá 60% do que era convencionado como “taxa de desenvolvimento”. Essa taxa de desenvolvimento, por sua vez, o classificava em quatro fases de desenvolvimento distintas: fundação (menos de 40%); desenvolvimento (de 41% a 60%); confiante (61% a 80%) e expert (acima de 80%). Embora para a visão corporativa os 60% sejam considerados satisfatórios, é impossível negar o paralelo com a nota 6,0, em uma escala de zero a dez. Considerando que ao ficar dentro do esperado o professor alcançava uma taxa de desenvolvimento de 60%, a impressão é de que mesmo que o professor enquadre sua performance ao descritor, ele alcançará o “mínimo” dentro do que era considerado eficaz.

Os resultados direcionavam os temas dos encontros de formação continuada conduzidos ao longo do ano. Os encontros, presenciais ou on-line síncronos, serviam para equipar o professor com as capacidades necessárias para o atingimento das rubricas. Com isso, esperava-se que quanto mais os professores fossem capazes de atingir taxas de desenvolvimento melhores, mais os alunos

estariam envolvidos em práticas pedagógicas eficientes, que os levariam a desenvolver sua proficiência linguística, em uma relação direta de causa e efeito.

Os descriptores do formulário eram todos redigidos em inglês e direcionados à prática do professor de inglês, portanto, inseri em colchetes e itálico o termo [em inglês] para deixar claro ao leitor que as rubricas levavam o professor ao objetivo de fazer os alunos utilizarem o inglês em todos momentos da aula, da educação infantil ao ensino médio. Com exceção da rubrica *n*, as demais enfatizam que as mediações do professor deveriam acontecer utilizando a língua adicional exclusivamente, pois se o professor usasse o português para fazer alguma mediação, ou se os alunos utilizassem o português para interagirem entre si, o formador não poderia utilizar os indicadores 2 e 3. Rocha e Megale (2023, p. 4) sintetizam os pontos que sustentam a ideologia monolíngue:

- a) imposição do monolinguismo como regra, fazendo prevalecer a ideia de línguas nomeadas ou individuais; b) reprodução de noções estabilizadoras de proficiência linguística, estabelecidas individualmente para cada língua nomeada; c) perpetuação da ideia de nação como estreitamente ligada a um determinado povo, língua nomeada e território geográfico; d) ênfase no purismo linguístico; e) caracterização do bi e/ou do multilinguismo como um conjunto de monolinguismos; f) prescrição de uma visão monolítica e essencialista de cultura, a partir da qual a mistura é percebida como um problema a ser evitado; e, por fim, g) perpetuação da noção de língua como um sistema autossuficiente, fechado e destituído de sua natureza ideológica.

É perceptível, então, que a avaliação estava embasada por uma perspectiva monoglóssica<sup>8</sup> de língua e, por isso, a performance dos professores estava orientada a partir (e na direção de) uma ideologia historicamente constituída para alavancar e garantir a perpetuação de um projeto de sociedade colonizador. Em contraposição, explica García (2009) que a ideologia heteroglóssica contrasta com a monoglossia ao considerar as múltiplas práticas linguísticas em inter relação, o que possibilitaria outras construções de ser e saber a partir da educação bilíngue e do bilinguismo. No quadro abaixo, produzido por Megale (2018, p. 7) a partir de García (2009), é possível perceber que as diferentes dimensões que levam ao bilinguismo, circunscritas à monoglossia ou à heteroglossia, preconizam diferentes grupos de pessoas e, portanto, denotam relações de poder mais ou menos desiguais e diferentes vieses em relação à cultura.

**Quadro 1 -**

	IDEOLOGIA MONOGLÓSSICA		IDEOLOGIA HETEROGLÓSSICA	
	Bilinguismo subtrativo	Bilinguismo aditivo	Bilinguismo recursivo	Bilinguismo dinâmico
Objetivo linguístico	Monolinguismo	Bilinguismo	Bilinguismo	Bilinguismo
Ecologia linguística	Mudança de língua	Adição ou manutenção de línguas	Revitalização de línguas	Bi/multilinguismo
Compreensão de bilinguismo	Bilinguismo como problema	Bilinguismo como enriquecimento	Bilinguismo como direito	Bilinguismo como recurso

**Fonte:** Reproduzido de Megale (2018, p. 7), adaptado a partir de García (2009, p. 120).

<sup>8</sup> García (2009) explica que a ideologia monoglóssica de língua trata as línguas como sistemas autônomos, separados e completos, ou seja, considera possível que um ser bilíngue tenha níveis idênticos de proficiência em cada língua que aprende.

Observando a segunda linha da terceira coluna do quadro acima, há uma perspectiva de bilinguismo (o bilinguismo aditivo) que se encaixa no guarda-chuva da ideologia monoglóssica, ou seja, não é tão somente porque o programa bilíngue se intitula bilíngue que ele, de fato, está alinhavado à ideologia heteroglóssica.

Considerando que a forma de utilização do formulário de avaliação de aula preconizava o uso do inglês como sendo o principal aspecto da aula do programa, e que a taxa de desenvolvimento para cada rubrica embasava a escolha de qual conteúdo de formação continuada seria entregue a cada professor, é nítido que o foco do trabalho com a formação estava em tratar sobre “como ensinar línguas estrangeiras com eficiência e dentro do menor tempo possível” (Miller, 2013, p. 106). Embora a possibilidade de personalização de formação a partir de resultados individuais tenha um potencial relevante quando se trata de desenvolvimento profissional, se olharmos para o ecossistema construído para garantir a proficiência dos alunos dentro de um determinado tempo, percebemos que o programa bilíngue não rompia com uma abordagem prescritiva de melhores métodos para o ensino de língua, bem como corroborava uma visão de professor mais ou menos eficiente (Miller, 2013).

A crítica, então, não reside exatamente no formato do acompanhamento pedagógico que se fazia, através de ciclos e orientado para uma atenção individualizada de cada professor, mas nas bases que o sustentavam e no uso que se fazia dos resultados. Em última instância, as bases monoglóssicas e direcionadas para a gestão da sala de aula e para o tecnicismo limitavam o potencial da formação continuada que, em si mesma, poderia ser uma ferramenta para os docentes se apropriarem de seus repertórios vivenciais e saberes como também se apropriarem e contribuírem com o potencial insurgente da educação bi/multilíngue (Liberali *et al.*, 2022) que, por sinal, era o potencial que estava no meu horizonte de formadora.

Embora esse modelo de formação oferecesse acompanhamento pedagógico, ele apresentava lacunas em seus aspectos formativos. Em vez de promover estudo e reflexão a partir da epistemologia da prática profissional (Tardif, 2000), focava no enquadramento dos docentes a rubricas avaliativas que quantificavam seu desenvolvimento. Assim, embora vendido como formação continuada, pode-se dizer que o acompanhamento se direcionava à capacitação e treinamento. Diante das rígidas rubricas de performatividade baseadas em uma ideologia monoglóssica, o compromisso ético assumido como pesquisadora e formadora partiu de uma ontologia translíngue que reconhece a impossibilidade de separar línguas e repertórios em sala de aula:

[...] as salas de aula translíngues podem ser entendidas a partir de uma corrente. Essa metáfora é utilizada como alusão à dinamicidade e à fluidez das correntes dos rios. Essa fluida e pulsante corrente potencializa a criação de novas práticas de linguagem, porque tensiona perspectivas, vozes, histórias, saberes, interesses, entre tantos outros fatores que afetam nossas vidas, também em contextos educativos, com o propósito de promover uma vivência transformativa, crítica e criativa nesses espaços translíngues. Essa metáfora nos ajuda a compreender que, assim como o rio tem suas margens, o processo educativo translíngue é também fluído, ao mesmo tempo que estrategicamente planejado. Esse planejamento, entretanto, não é fixo e deve seguir com a corrente, ou seja, deve ser maleável o suficiente para mudar e se readaptar quantas vezes forem necessárias, sem deixar de considerar a importância de se manter ativa a atitude questionadora diante de limites prescritos e, assim, agir a partir de uma postura orientada para a justiça social e o bem comum (Rocha; Megale, 2023, p. 19-20)

Brum (2022), em sua obra *Banzeiro Òkòtó*, discorre sobre ser translíngue. A partir dela, e de Rocha (2019) e Rocha e Megale (2023), a translinguagem fala tanto sobre o ser enquanto estado, como também sobre o ser enquanto corpo. Se o sentimento mais poderoso que podemos cultivar em nós mesmas é a coragem de atravessar, porque sempre haverá algo a ser atravessado, mais que uma abordagem que situa nossas práticas, a translinguagem se configura como a própria força motriz

que é retroalimentada pela nossa travessia na vida, em meio aos banzeiros<sup>9</sup> com os quais nos deparamos.

No que tange à dimensão escolarizada da educação bi/multilíngue com a qual lidamos, a translinguagem oferece uma compreensão mais aberta sobre língua, que confronta a visão de língua nomeada com as relações de poder que a todo momento atravessam o processo comunicativo. Ela confronta também a visão de língua enquanto sistema autônomo e estático, como conjunto de estruturas descolado da realidade espaço-temporal. Ao passo que a corrente corrente translíngue ressalta o caráter dinâmico, multimodal e multissemiótico da língua e a situa axiologicamente, deste banzeiro, emergem perspectivas voltadas para as práticas linguísticas que colocam em movimento uma combinação de recursos linguísticos, identitários e culturais em contextos sociohistóricamente determinados (Rocha; Megale, 2023).

Uma das características mais facilmente identificáveis no trabalho com formação continuada de professores de inglês que atuam em programas bilíngues no interior de São Paulo é a variedade de formações iniciais e de trajetórias profissionais dos docentes (Megale, 2017). Isso gera uma imensa heterogeneidade nas expectativas que os professores manifestam em relação ao seu próprio processo de desenvolvimento. É inegável, e os critérios avaliativos são um indício disso, que a busca por fórmulas e receitas engessadas, um modo de fazer único e repetível é algo tentador, pois parece mais aplicável, com vistas a resultados mais controláveis. Não obstante, a translinguagem pode ampliar a visão estreita e estática dos aspectos da dimensão pedagógica que acabam se tornando circunscritos à epistemologia da prática (Tardif, 2000) compartilhada pelos professores que atuam em programas bilíngues e lidam com a terceirização de suas formações e do seu acompanhamento pedagógico. No entanto, ela é complexa e, portanto, coloca quem a escolhe como modo de viver em um eterno flerte com as contradições.

Embora a translinguagem seja um conceito poderoso para promover a resistência no meio que trata a escola como empresa e o professor como alguém responsável por fazer gestão de resultados, ela, sozinha enquanto ideia, filosofia e ontologia, não tem força para conter o atravessamento neoliberal na educação bi/multilíngue. Gallo (2008) buscando explicar o que Deleuze entendia como conceito, deixa claro que conceitos não fundam realidades. Eles dela brotam, tornando-a compreensível. Sendo um conceito uma aventura do pensamento, a ação do conceito é a reaprendizagem do vivido e a ressignificação do mundo: “O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições” (Gallo, 2008, p. 51). Ocorre que, segundo o mesmo autor, a afinidade com determinados conceitos mobiliza em nós possibilidades. No que toca a epistemologia da prática anteriormente mencionada, sua articulação com a translinguagem possibilitaria uma ampliação das ações informadas que amalgamam visão de língua, práticas pedagógicas e formação continuada.

A existência das rubricas e da gestão à vista de resultados<sup>10</sup> está relacionada a aspectos circunscritos ao que Gallo chama de educação maior, produzida na macropolítica. A partir dessa lógica, nas palavras do autor, a educação maior é “[...] aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, da constituição e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]” (Gallo, 2008, p. 78). Para o autor, a educação maior é uma máquina de

---

<sup>9</sup> Banzeiro é como o povo do Xingu chama o território de brabeza do rio. É onde com sorte se pode passar, com azar não. É um lugar de perigo entre o de onde se veio e o aonde se quer chegar. Quem rema espera o banzeiro recolher suas garras ou amainar. E silencia porque o barco pode ser virado ou puxado para baixo de repente. Silencia para não acordar a raiva do rio. Não há sinônimos para banzeiro. Nem tradução. Banzeiro é aquele que é. E só é onde é (Brum, 2022, p. 9).

<sup>10</sup> De acordo com Santos, Silva e Souza (2017, p. 1) “Na busca por aumento de produtividade, melhoria da qualidade e redução de custos, as empresas apelam para a melhoria contínua. Uma das maneiras de resolver o problema é através da gestão à vista. Ela pode apresentar informações importantes para as atividades que serão realizadas por aquele setor ou processo e expor os dados de produção para que todos tenham fácil acesso às informações.”

subjetivação ao produzir indivíduos em série. Por outro lado, o autor traz ao jogo a educação menor<sup>11</sup>, presente nas instâncias micro e nas ações cotidianas que compõem nossos deslocamentos:

Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2008, p. 78).

Práticas bilíngues ancoradas em uma concepção de educação menor abrem espaço para os movimentos de questionamento, de experimentação e de geração de conhecimentos de e na língua a partir da corrente translíngue. Trata-se de movimento através do espaço e do tempo, na criação de outro espaço-tempo no qual a educação bilíngue seja um recurso que promova a mobilidade cuja finalidade não é tão somente o enriquecimento (conforme quadro 1). Considerando esse limite, a noção de terceiro espaço originalmente proposta por Bhabba (1990) e deslocada para o campo da formação de professores por Zeichner (2010)<sup>12</sup> joga luz nas contradições. Para Zeichner (2010, p. 486):

Terceiros espaços envolvem uma rejeição das binariedades tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo.

O terceiro espaço se refere, então, à singularização que escapa nas falas e emerge na tessitura do processo de acompanhamento pedagógico. À vista disso, resistir através do reconhecimento de que a sala de aula não cabe estritamente dentro de um conjunto rígido de rubricas e dar espaço ao que escapa pode favorecer a emergência de aspectos formativos em meio à maioria do que está instituído. Dessa forma, a educação menor é feita no “entre”, nos momentos que escapam ao controle.

Dentro de um contexto tão controlado através de processos de rubricas e relatórios, não há como planejar o menor. É preciso estar sensível, deixar-se tomar pela intensidade do devir, aceitando que a educação menor é um exercício livre de reforço ao intelecto e não à memória. O trabalho com as linguagens, quando orientado a partir de uma ideologia monoglóssica, pode ficar limitado pela ideia de que “adquirir” uma língua depende apenas da memória e é logicamente derivado dela.

Na educação menor, portanto, o que está em jogo não é a repetição mecânica, mas a intensidade. O “é” não faz sentido, pois tratando-se de uma composição de um com outro, as perguntas a serem feitas não estão no sentido de “o que é?”, mas sim no sentido de “como funciona?”. Assim, não há um ponto de chegada, pois a intensidade não é linear, ela é múltipla e caótica, como um rizoma. Com efeito, Gallo (2008, p. 175) sugere que:

A educação menor é rizomática, segmentada, fragmentária, não está preocupada com a instauração de nenhuma falsa totalidade. Não interessa à educação menor criar modelos, propor caminhos, impor soluções. Não se trata de buscar a complexidade de uma suposta

<sup>11</sup> A educação menor que Gallo (2008) propõe a partir de Deleuze e Guattari (1995) é o que o próprio autor chama de deslocamento. Sua ideia é deslocar conceitos dos platôs onde originalmente surgiram para promover agenciamentos capazes de provocar. O adjetivo “menor” que Gallo posiciona com o substantivo “educação” foi pensado por Deleuze e Guattari para qualificar a literatura. Os autores argumentaram que uma literatura menor não era a de uma língua menor, mas aquela feita pela minoria em uma língua maior.

<sup>12</sup> O autor tensiona o espaço entre o saber produzido na universidade e os saberes que circulam nas salas de aula, sugerindo que o “terceiro espaço” diz respeito: “[...] à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores” (Zeichner, 2010, p. 487).

unidade perdida. Não se trata de buscar a integração dos saberes. Importa fazer rizoma. Viabilizar conexões e conexões; conexões sempre novas. Fazer rizoma com os alunos, viabilizar rizomas entre os alunos, fazer rizomas com projetos de outros professores.

Dessa forma, aproveito o questionamento que o autor (Gallo, 2008, p. 170) nos faz:

E se nos pusermos a pensar em educar como um cão que cava seu buraco, um rato que faz sua toca? No deserto de nossas escolas, na solidão sem fim -mas superpovoada - de nossas salas de aula não seremos, cada um de nós, cães e ratos cavando nossos buracos?

## **“QUANDO VOCÊ FALA ‘NÃO ESPERO NADA, É SÓ PROTOCOLO’, ISSO É FORMAÇÃO CONTÍNUA”: ANÁLISE DE DADOS**

Em fevereiro de 2025, um ano e meio depois de tê-la conduzido e gravado, assisti à gravação da sessão de formação que embasa a análise deste artigo, realizada em agosto de 2023, e me encontrei comigo mesma em outra época. Este é, ao mesmo tempo, o desafio e a “graça” da autoetnografia. Enquanto me via e me ouvia conduzindo a sessão, segui o movimento cartográfico e fui transcrevendo minhas falas que me causaram surpresa, me chamaram atenção, me fizeram hesitar ou que me soaram contraditórias. Analisar as próprias falas exige da pesquisadora a:

[...] convicção de que realmente estamos dispostos a apresentar uma postura aberta e desapegada diante de nossas crenças e privilégios, para assumirmos responsabilidade social perante a construção de uma nova racionalidade [...]. É necessária, ainda, muita força interior para rompermos nossas bolhas e nos colocarmos em posição de escuta ativa, interessada e comprometida perante o outro. A escuta a que me refiro aqui não se restringe à audição, mas implica, de forma mais ampla e profunda, o ato de sensibilizar-se e de verdadeiramente importar-se com o outro (Rocha, 2020, p. 120).

No processo de formação continuada, estar disposta a escutar ativamente e importar-se com o outro é basilar. Há um abismo entre o querer de quem pensa e conduz a formação e o querer de quem participa da formação. A ponte sobre esse abismo só pode emergir através do desapego consigo mesma e do compromisso com o outro.

A sessão de formação a que nos referimos aqui foi a primeira em grupo realizada no segundo ciclo de avaliação em 2023. As três professoras participantes tinham formação em Letras, e atuavam na etapa educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em uma escola particular localizada na cidade de Araraquara (SP) com cerca de 250 alunos, com ticket médio variando entre R\$1.600,00 e R\$2.000,00. Uma das professoras dava aulas para a etapa educação infantil; outra para 1º, 2º e 3º ano e a terceira para 4º e 5º ano. Dentro do programa bilíngue, esperava-se que as crianças no 5º ano atingissem o nível A1 de proficiência linguística de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas<sup>13</sup>, e a minha função enquanto formadora era garantir que as professoras conseguissem desenvolver as práticas propostas nos materiais didáticos fornecidos pela empresa para levar os alunos até lá.

Em agosto de 2023, após um ano e meio como formadora na empresa, nosso foco de formação migrou do eixo linguístico para o eixo de projetos. Os slides que utilizávamos nas sessões com os professores sempre chegavam prontos até nós. Na sessão que montei, intitulada “Projetos e Uso da Língua”, eu mesma criei meu material em cinco etapas: sensibilização, revisão do primeiro

<sup>13</sup> O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas é um padrão internacional que descreve a proficiência de uma pessoa em um idioma, escalando do nível A1 (iniciante), A2 (básico), B1 (intermediário), B2 (usuário independente), C1 (proficiência operativa eficaz) até o nível C2 (domínio pleno). O programa bilíngue em questão tinha como objetivo levar os alunos ao nível B2 ao final do 9º ano. Mais informações podem ser consultadas aqui: (British Council Brasil, c2025).

semestre, discussão sobre projetos, planejamento de eventos escolares e feedback. Embora eu buscasse construir o aprendizado junto às professoras, optando por um *jamboard*<sup>14</sup> que permitia a colaboração simultânea em vez dos slides fixos cedidos pela empresa, fiquei surpresa ao perceber, ao rever a sessão, que falei quase o tempo todo dos 75 minutos síncronos.

O momento de sensibilização durou cerca de 10 minutos. Comecei falando sobre a abordagem baseada em projetos<sup>15</sup> para fazer um paralelo com o material didático de projetos que as professoras usavam. Dou exemplos de práticas que já as vira conduzindo, e falamos sobre uma experiência chamada *rainbow flowers* (flores de arco-íris) que consistia em colocar corante alimentício na água de rosas brancas para que as pétalas, aos poucos, ficassesem coloridas, demonstrando às crianças de 2º ano a função do caule em distribuir água e nutrientes pelas partes da planta. Falamos sobre a experiência não ter “dado certo”, pois as pétalas demoraram a apresentar qualquer mudança de cor. Ainda na parte de sensibilização, argumento:

Mas o que que é importante pensar? Em relação aos projetos, eles são na verdade a essência das aulas bilíngues porque a gente enquanto professor de inglês tem um olhar muito mais voltado para a língua em si, tanto eu quanto vocês. Então eu me sinto muito confortável, por exemplo, quando eu tó com vocês numa aula de [menciona os nomes das coleções didáticas do eixo linguístico] porque eu sei exatamente o que olhar e o que esperar dessa aula, *porque numa aula de língua a gente quer que os alunos produzam língua*, mas as aulas de projetos estão num limbo porque *os alunos vão mobilizar língua, só que não da maneira como a gente espera numa aula de língua exatamente, né, então, as coisas ficam meio confusas, porque os alunos usam muito português, consequentemente, a gente como professor tende a usar bastante português também, né, e aí esse o ponto que a gente precisa tomar cuidado*, que é o pulo do gato, na verdade (Minha fala de formadora, grifo meu, gravação de sessão de formação, 2023).

As partes em itálico grifadas na fala acima dão pistas das contradições nas minhas crenças enquanto formadora. Influenciada pela ideologia monoglóssica, atravessada pela visão de língua enquanto bem de consumo a ser conquistado, digo que “a gente precisa tomar cuidado porque os alunos usam muito português, consequentemente, a gente como professor tende a usar bastante português também”. Ironicamente, falo isso usando português, mesmo que a orientação que tínhamos era de conduzir todas as sessões de formação em inglês. De alguma forma, quebro o protocolo do uso exclusivo de inglês, o que dá pistas sobre a insurgência que estava no meu horizonte, mas faço isso orientando “cuidado”. Orientada pela translinguagem em direção à uma visão de bilinguismo dinâmico, que preconiza uma visão de bilinguismo como recurso, não haveria razão para “tomar cuidado” frente ao uso de português nas aulas do programa. Essa postura é requisitada quando tomamos como objetivo levar os alunos à proficiência dentro de um tempo determinado.

Ainda no excerto acima, quando digo “Em relação aos projetos, eles são na verdade a essência das aulas bilíngues [...] mas as aulas de projetos estão num limbo porque os alunos vão mobilizar língua, só que não da maneira como a gente espera numa aula de língua exatamente, né, então, as coisas ficam meio confusas, porque os alunos usam muito português” Essa é uma evidência das contradições entre a minhas crença e os objetivos corporativos do meu trabalho. De um lado, eu enfatizo que a língua não é a “essência das aulas bilíngues”, de outro, que “as coisas ficam meio confusas, porque os alunos usam muito português”. Isso denota um “limbo” entre o

<sup>14</sup> Extinta plataforma colaborativa do Google que permitia que os slides fossem alterados simultaneamente por todos os participantes da reunião on-line síncrona.

<sup>15</sup> Na sessão, uso o termo *project-based learning* para me referir a esta abordagem na qual os alunos aprendem conteúdos e desenvolvem habilidades ao trabalhar em projetos reais e significativos. Em vez de apenas receber informações de forma passiva, eles investigam problemas complexos, planejam soluções e criam produtos ou apresentações finais. A abordagem estimula a colaboração, o pensamento crítico e a autonomia, tornando as aulas mais envolventes e conectadas ao mundo real.

bilinguismo dinâmico da ideologia heteroglóssica cuja visão é de bilinguismo como recurso e o bilinguismo aditivo da ideologia monoglóssica que trata a língua como enriquecimento.

No minuto 26, em resposta a um ponto levantado sobre uma professora em relação ao cronograma das aulas, eu respondo:

[...] legal isso que você falou de *assassinar material* [se referindo ao material de projetos] porque não é uma impressão só sua, é bem geral, a gente tem uma cobrança linguística muito forte. Qual que é *objetivo corporativo* do programa bilíngue? Levar os alunos ao B2 no 9º ano. Você não faz isso se você não der um foco nas aulas linguísticas só que no cenário ideal da educação bilíngue a gente trabalharia só com o [menciona o nome do material de projetos]. Dá pra desenvolver língua só com os projetos também. Só que a gente precisaria de tempo e de muita experiência. A gente tem que ter a sensibilidade de entender que tipo de língua meu aluno vai precisar pra desempenhar isso? Que tá além do livro. Então você precisa ter a sensibilidade de trazer isso pra ele como *scaffolding*<sup>16</sup> pra ele dar o passo. *A gente não tá ali como facilitadora porque a gente não tá ali pra facilitar nada*. Estamos ali pra mediar e levar eles de um lugar pro outro por meio dos princípios dos projetos e da investigação que tá acontecendo. [...] nesse sentido mais de mediação. (Minha fala de formadora, grifo meu, gravação de sessão de formação, 2023)

Aqui, o destaque vai para os termos utilizados, tanto o termo “assassinar material” quanto o “objetivo corporativo do programa bilíngue” que evidenciam aspectos da educação maior (Gallo, 2008). O pesado termo “assassinar material” trazido pela professora e reverberado pela formadora pode ser encarado como um reforço a uma agenda política de destruição, e pode dar notícias de que o trabalho com o conteúdo trazido pelo material seria mais importante que a experiência da educação linguística como algo que valha a pena ser vivido, ainda mais pensando que os alunos dessas professoras são crianças de até 10 anos de idade.

Já a dimensão corporativa do programa bilíngue aparece na fala como uma força invisível limitadora do potencial da corrente translíngue em que professoras e alunos estavam inseridos. Na minha fala, busco criar uma brecha de enfrentamento ao “objetivo corporativo do programa bilíngue” quando afirmo ser possível desenvolver língua através da aprendizagem baseada em projetos, buscando bases na teoria sociocultural de Vygotsky ao trazer para a discussão o termo *scaffolding*. Além disso, ao marcar que as professoras não são facilitadoras, mas sim mediadoras do processo de aprendizagens de línguas, minha fala está amparada em uma crítica proposta por Biesta (2012) e se refere ao que o autor chama de nova linguagem da aprendizagem. Segundo o autor, a tendência contemporânea de falar sobre *aprendizagem* e não sobre *educação* torna “ensino” equivalente a “facilitação da aprendizagem”. Portanto, o professor passa a ser visto como um facilitador. Isso esvazia de sentido o trabalho pedagógico, que é um trabalho de mediação estratégica de ensinar e aprender. Outro ponto trazido à luz nesta crítica é que quando o professor é considerado um facilitador, com a aprendizagem sendo colocada no centro, o papel ativo do aluno torna-se basilar na discussão. Embora reconhecer a importância desse papel seja fundamental, a crítica à nova linguagem da aprendizagem faz uma provocação relevante:

[...] aprendizagem é basicamente um conceito “individualista”. Ele se refere ao que as pessoas, como indivíduos, fazem – mesmo que fundamentado em noções como aprendizagem colaborativa ou cooperativa. Contrapõe-se assim, nitidamente, ao conceito de “educação”, que sempre implica relação: alguém educando outra pessoa e a pessoa que educa tendo uma determinada noção de qual a finalidade de suas atividades. O segundo problema é que aprendizagem é basicamente um termo de processo. Ele denota processos e

<sup>16</sup> *Scaffolding* é uma estratégia de ensino na qual o professor oferece suporte temporário aos alunos para ajudá-los a compreender e usar o idioma de forma mais independente. Em português, significa “andaime” e está ligada à teoria sociocultural de Vygotsky. O suporte pode incluir explicações, exemplos, pistas visuais, modelagem da linguagem, uso de gestos e até o incentivo ao uso da língua materna no início do aprendizado. À medida que os alunos ganham confiança e desenvolvem suas habilidades, o professor reduz gradualmente essa assistência, permitindo que eles se tornem mais autônomos na comunicação em inglês.

atividades, mas está aberto – se não vazio – em relação ao conteúdo e aos rumos. Isso ajuda a explicar por que a ascensão de uma nova linguagem da aprendizagem tornou mais difícil fazer perguntas sobre conteúdo, propósito e rumos da educação (Biesta, 2012, p. 816).

Em relação a essa agenda de individualismo e processos que denota o atravessamento entre o mundo corporativo e a escola, Rocha (2020, p.119) questiona “como engendrar outros mundos possíveis?”. Quais rumos queremos seguir? A serviço de quais propósitos? Através de quais conteúdos?

Minha ênfase em “A gente não tá ali pra facilitar nada. Estamos ali pra mediar [...]” pode ser interpretada como uma micro resistência que, segundo Rocha (2020, p. 122) pode “apresentar-se como força potencial e estratégica de resistência e subversão ao novo fascismo que irrompe brutalmente nos tempos sombrios contemporâneos.” As micro resistências mobilizadas podem ser indícios de outros mundos possíveis, especialmente quando, no contexto de formação continuada, abre-se espaço para a vulnerabilidade, para as frustrações e para as percepções dos aspectos que se estabilizam e desestabilizam ao longo do tempo. Contudo, ao observar as perguntas que levanto nos dois excertos mencionados, verificamos que ficam no nível de “o que é” e “qual é”, sem alcançar o “como funciona” proposto por Gallo (2008) na educação menor. A busca parece ser, ainda, pela padronização e não pela intensidade. Sobre esse recorte temporal, no minuto 26, digo:

Eu me lembro ano passado quando você entrou, você me perguntou “posso fazer todas as atividades [do material de projetos] de desenho [em forma de desenho]?” Só que naquele momento eu também não tinha maturidade pra te dizer “olha, não, por causa disso. Hoje já consegui caminhar em relação a isso e te dizer ‘melhor não porque desse jeito não vai ter significado nenhum pra ninguém, nem pra você, nem pros alunos’”. (Minha fala de formadora, grifo meu, gravação de sessão de formação, 2023)

O processo de amadurecimento acadêmico e profissional mencionado por mim quando digo “só que naquele momento eu também não tinha maturidade [...] hoje já consegui caminhar [...]” indica o “eu” em movimento de tornar-se, em mutação e transmutação proposto por Brum (2022) e Somerville (2007). Quando respondo “olha, não [não faça todas as atividades em forma de desenho] porque elas não terão significado nem para você, nem pros alunos” me refiro ao potencial esvaziamento de sentido de atividades de projetos que, em vez de mobilizarem os corpos dos alunos em colaboração em atividades “mão na massa” se tornariam mecânicas ao produzir o mesmo “produto” todas as vezes. Embora eu indicasse na fala que me sentia mais madura para responder ao questionamento, a tentativa de dar uma resposta fechada a ela, em vez de tecer uma solução em conjunto que respeitasse seus saberes e seu contexto, mostra que eu ainda me posicionava buscando a eficiência em detrimento da prática situada em uma perspectiva translíngue e heteroglóssica.

Finalmente, no minuto 64, ao adentrar a parte de feedback sobre a sessão de formação, afirmo que quero ouvir sobre as expectativas das professoras:

Existe uma tríade de coisas. Aquilo que eu acredito enquanto eu mesma. Aquilo que o [nome da empresa] espera enquanto sistema de ensino e aquilo que vocês querem. E eu percebi que apesar de eu sempre perguntar pra saber o que vocês estão sentindo e estão achando e entender como eu posso trabalhar eu percebi que eu nunca tinha perguntado pra vocês o que vocês esperam ou querem ou se querem ou se não querem enquanto formação contínua de vocês em serviço. O que vocês esperam? Vocês se encontram comigo porque eu preciso me encontrar com vocês e a gente vai marcando as formações, vamos fazendo as coisas porque as coisas precisam ser feitas, mas o que vocês querem? *Vocês esperam alguma coisa desse processo de formação continuada? Ou não? Ou vocês enxergam como se fosse uma coisa protocolar de trabalho? [...] O que vocês esperam? De mim, do [nome da empresa], do*

processo de formação em si? (Minha fala de formadora, grifo meu, gravação de sessão de formação, 2023)

Após momentos de hesitação e silêncio entre as professoras, uma delas responde e a outra faz coro à resposta. Eu, então, echo o que ouvi de ambas:

Quando você fala ‘não espero nada, é só protocolo’ ou quando você fala que tá atropelada e não consegue olhar pros *chunks* isso é formação contínua, vocês podem não perceber, quando eu observo a aula e a gente faz *feedback*, isso também é formação contínua, vocês hoje não são as mesmas professoras que vocês eram ano passado nessa época e isso tem a ver com um monte de coisa, comigo, com os materiais, com a rotina de vocês na escola, com a [menciona o nome da coordenadora da escola], com os alunos, com a indisciplina dos alunos, tudo isso, então, trazendo pra consciência de vocês que isso aqui que a gente faz fica pra vida de vocês, seja lá onde vocês forem dar aula ano que vem, depois, daqui a 5, 10 anos, onde vocês forem estar, trabalhando mais, trabalhando menos, trabalhando em outro campo, são habilidades que a gente vai desenvolvendo que nos ajudam [...] (Minha fala de formadora, grifo meu, gravação de sessão de formação, 2023)

O fato das professoras admitirem que esperam “nada” dos seus processos de formação e que consideram os encontros “protocolares” indica que meu esforço de micro resistências em abrir espaço para os movimentos do “eu”, como quando busquei saber como as professoras se sentiam em relação ao que deveria ser feito, e para os movimentos da corrente translíngue, não foram suficientes para mobilizá-las à produção de outras possibilidades. Isso se dá, muito provavelmente, porque embora eu crie micro resistências e faça tentativas de uma prática mais fluida e colaborativa (como optando por não usar um material mandatório pronto, mas criando o meu próprio), ainda mantenho presente em meu discurso o “objetivo corporativo”, como pode ser extraído do excerto abaixo:

[...] como próximo passo [...] dêem uma olhada nas *guidelines* que eu mandei por email, mas tenham isso em mente, ‘o que eu quero que o meu aluno consiga fazer, que língua eu preciso dar pra ele, como que eu vou montar meu tempo em sala? [...] Assim a gente vai construindo. Vamos caprichar no inglês em sala, caprichar no inglês com essas crianças. (Minha fala de formadora, grifo meu, gravação de sessão de formação, 2023).

Ao deixar como tarefa que as professoras se familiarizem com orientações prévias enviadas e sugerir que elas “caprichem no inglês” com as crianças, percebemos que a força neoliberal e corporativa limita meus movimentos rizomáticos que teriam potencial de amalgamar práticas mais dinâmicas, preconizadas por uma aproximação à educação bi/multilíngue como recurso. Mesmo buscando estar amparada pela corrente translíngue, mesmo criticando os materiais utilizados (quando em determinado momento qualifico como “ruim preparar a aula do material de projetos”) minha fala reflete o engessamento monolíngue. Mesmo assim, reconheço ali um ímpeto insurgente.

Para Rocha (2020), são os indícios da micropolítica dos afetos que formam resistência à nova linguagem da aprendizagem e aos princípios sombrios que pairam sobre o potencial da educação bi/multilíngue, em suas variadas formas. No mesmo sentido, Brum (2022) defende que devemos nos tornar seres que riem, nem que seja por desafogo; que lutam, mesmo sabendo que é grande a chance de perder e que sejam tomados pela “vida feroz” em meio ao nosso excesso de lucidez.

## CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ao concluir este artigo em 2025, já não exerço a função de formadora naquela empresa, e o programa bilíngue em questão não atua mais no espaço escolar a partir do qual os dados aqui

analizados foram gerados. Sinto certa frustração e desesperança pelo excesso de lucidez que escrever sobre a minha atuação me causa. Todavia Jaffe (2015) nos lembra que a resistência pode ser como a água: maleável, nem por isso menos resistente. Para Brum (2022), a ausência de esperança não é necessariamente triste, pois a alegria também é um ato de insurreição. Reforçando a visão de Gallo (2008), Rocha (2024), citada por Silva e Fratine (2024, p. 112), destaca que a translinguagem por si só enquanto conceito não garante transformação. Contudo, “tudo se constrói na relação”. Educação maior e menor, monoglossia e heteroglossia, e diferentes dimensões da translinguagem coexistem em zonas de contato e tensão nas salas de aula de programas bilíngues.

O fazer autoetnográfico permite compreender minha experiência de formadora e os atravessamentos vividos, revelando como a micropolítica dos afetos pode ser uma forma de resistência na educação bi/multilíngue. Principalmente, meu fazer autoetnográfico dá contornos ao errático processo de formação continuada pelo qual, nós, professores, nos tornamos professores, no exercício da nossa profissão. Escrutinar minhas falas buscando justamente as falhas entre o que penso a partir do meu repertório de conhecimentos e o que faço traz à tona o quão sensível e cheio de nuances é o trajeto de reflexão crítica. Entretanto, embrenhar-se nesse processo é fundamental para que consigamos encontrar formas de tecer criticamente junto aos professores e não para os professores. Questionar com eles, ouvi-los.

Ainda, enfatiza-se a necessidade de reconhecer de que forma o neoliberalismo escolar manifesta suas dimensões na educação bi/multilíngue, buscando desnaturalizar concepções cristalizadas de bilinguismo, para que seja possível promover práticas pedagógicas translíngues que promovam fluidez e mobilidade aos alunos e abram espaço para as potencialidades críticas e insurgentes no campo da formação de professores. Apesar da força neoliberal da nova linguagem da aprendizagem, voltar o olhar para os sentidos de trabalhar com outras línguas, outras formas de ser, de pensar e de fazer. Como destaca Brum (2022, p. 305), “a língua é um campo onde batalhas importantes são travadas o tempo todo”. Não há como fugir das contradições. Há inúmeras professoras e formadoras resistindo por meio de seus corpos, do que dizem e do que fazem em suas práticas pedagógicas. O potencial insurgente da educação bi/multilíngue existe e resiste.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Tony; HOLMAN JONES, Stacey; ELLIS, Carolyn. *Handbook of autoethnography*. 2nd ed. Nova York: Routledge, 2022. 565p.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BHABBA, Homi. The third space. In: RUTHERFORD, Jonathan (ed.). *Identity, community, culture and difference*. London: Lawrence and Wishart, 1990. p. 207-221.
- BIESTA, George. Boa educação na era da mensuração. Trad. Teresa Dias Carneiro. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 147, p. 808-825, set./dez. 2012.
- BRITISH COUNCIL BRASIL. *Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)*. São Paulo: British Council Brasil, c2025. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRUM, Eliane. *Banzeiro ôkotó: uma viagem à Amazônia centro do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CAVALCANTI, Marilda. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Número especial.

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

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: do capitalismo à esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v 1.

DORTA, Jessica. *Palavreando em devir: uma travessia translíngue pela (re)construção de um aplicativo para aprendizagem de palavras em português-libras*. 2024. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1403752>. Acesso em: 26 jul. 2025.

GALLO, Sílvio. *Deleuze & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

HELLER, Monica. The commodification of language. *Annual Review of Anthropology*, Palo Alto, v. 39, p. 101-14, Oct. 2010.

JAFFE, Noemi. Orelha. In: FUKS, Julián. *A resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virginia; ESCÓSSIA, Liliana. (org.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; LAGE, Marisol Saucedo; MODESTO-SARRA, Luciana Kool; TISO, Marina. Por uma educação bi/multilíngueintercultural e decolonial. In: LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). *Por uma educação bi/multilíngue insurgente*. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 21-32.

MARQUES, Nagila. *Da formação continuada de professores aos momentos de tensão em sala de aula: rizoma, emergência e letramentos*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MEGALE, Antonieta Heyden. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018.

MEGALE, Antonieta Heyden. *Memórias e histórias de professores brasileiros em es colas bi/multilíngues de elite*. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2017.

MILLER, Ines Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: homenagem para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MORDENTE, Giuliana Volfzon; PORTUGAL, Fernando Teixeira. Neoliberalismo escolar: subjetivações submissas da educação brasileira. *Olhar de Professor*, Ponta grossa, v. 27, p. 1–25, 2024.

OLIVEIRA, Thiago Rannyeri Moreira; PARAÍSO, Marlucy Alves. Mapas, dança, desenhos: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159–178, 2016.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. Educação linguística na liquidez da sociedade do cansaço: o potencial decolonial da perspectiva translíngue, *DELTA*, São Paulo, v. 35, n. 4, p. 1-39, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1678460x2019350403>. Acesso em: 24 ago. 2025.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. Escute com o seu corpo: o potencial subversivo do afeto em tempos sombrios. *Revista X*, Curitiba, v. 15, n. 4, p. 115-125, set. 2020.

ROCHA, Claudia Hilsdorf; MEGALE, Antonieta Heyden. Translinguagem e seus atravessamentos: da história, dos entendimentos e das possibilidades para decolonizar a educação linguística contemporânea. *DELTA*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-32, 2023.

SANTOS, Tawana Oliveira O.; SILVA, Juliana Fontes; SOUZA, William Santos. Processo de implantação do quadro de gestão à vista: um estudo de caso. In: SIMPÓSIO DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO DE SERGIPE, 9., 2017, São Cristóvão. *Anais eletrônicos* [...]. São Cristóvão: DEPRO/UFS, 2017. p. 508-512. Disponível em: <http://simprod.ufs.br/pagina/21037>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SILVA, Kleber Aparecido; FRATINE, Renan Varela. Educação linguística crítica, translinguagem, afeto e tecnologias: experiências e memórias decoloniais e humanizados de e com Claudia Hilsdorf Rocha. In: KAWACHI, Guilherme Jotto; VASCONCELOS, Jessica; VICENTIN, Karina (org.). *Espiral de afetos: construindo caminhos e sentidos na educação linguística - uma homenagem a Claudia Hilsdorf Rocha*. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 103-155.

SOMERVILLE, Margaret. Postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Basingstoke, v. 20, n. 2, p. 225-243, Mar. 2007.

SOMERVILLE, Margaret. Waiting in the chaotic place of unknowing: articulating postmodern emergence. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, Basingstoke, v. 21, n. 3, p. 209-220, Apr. 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.