

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A TRANSLINGUAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROGRAMA DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

*Interweaving theory and practice: translanguaging in teacher education in
the Pedagogical Residency Program*

Ana Paula Seixas VIAL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
anavial@ifsul.edu.br
<https://orcid.org/0000-0002-8699-0644>

Simone SARMENTO

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
simone.sarmiento@ufrgs.br
<https://orcid.org/0000-0003-1405-3982>

Deborah Luchesi Biazus Veronese FRITSCH

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
deborah.fristch5@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7473-7978>

RESUMO: O Programa de Residência Pedagógica (PRP) insere estudantes de licenciatura na docência em escolas públicas, acompanhados por um professor da escola e por um professor da universidade. Considerando que a pedagogia translíngue valoriza o conhecimento dos estudantes, encorajando-os a usar toda a gama do seu repertório linguístico para fazer sentido e/ou produzir textos em sala de aula (WELP; GARCÍA, 2022), o objetivo deste trabalho é analisar como os participantes do subprojeto Letras - Inglês do PRP na Educação de Jovens e Adultos se apropriaram do conceito de translanguagem (GARCÍA, 2009) na sua formação docente. Os dados foram gerados por meio de uma pesquisa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 2002) de orientação etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007) a partir de observação participante em encontros síncronos, análise documental de materiais didáticos, relatórios e vídeos produzidos pelos participantes e entrevistas semiestruturadas. Observou-se que, a partir do momento que conheceram a translanguagem durante a sua atuação no PRP, os participantes evidenciaram o seu protagonismo no enfrentamento de demandas pedagógicas autênticas, emergentes daquele contexto (GARCEZ; SCHLATTER, 2017), numa perspectiva prático-reflexiva, de modo a entrelaçar teoria e prática (PERRENOUD, 2002) na formação docente e a gerar mudanças consideradas positivas nas suas aulas de inglês na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Translinguagem; Formação de professores; Ensino de línguas; Programa de Residência Pedagógica.

ABSTRACT: The Pedagogical Residency Program (PRP) introduces undergraduate students to teaching in public schools, guided by a school teacher and a university professor. Considering that translanguaging pedagogy values students' knowledge, encouraging them to use the full range of their linguistic repertoire to make sense and/or produce texts in the classroom (WELP; GARCÍA, 2022), the objective of this study is to analyze how the participants in the English subproject of the PRP in the context of Young and Adult Education make sense of the concept of translanguaging (GARCÍA, 2009) in their teacher education program. Data were generated through an ethnographically oriented interpretative research (ERICKSON, 1990; MASON, 2002; HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007) based on participant observation in synchronous online meetings, documental analysis of teaching materials and reports, videos produced by the participants, and semi-structured interviews. It was observed that, from the moment they learned about translanguaging during their work in the PRP, the participants showed their protagonism in facing authentic pedagogical demands that emerged from that context (GARCEZ; SCHLATTER, 2017) in a practical-reflexive perspective to intertwine theory and practice (PERRENOUD, 2002) in teacher education and to make changes considered positive in their English classes in basic education.

KEYWORDS: Translanguaging; Teacher education; Language teaching; Pedagogical Residency Program.

INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é uma política pública educacional brasileira de formação docente instituída em 2018. Conforme o Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) nº 06/2018, a residência pedagógica é definida como “uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo” (BRASIL, 2018).

A imersão proposta pelo PRP ocorre através da regência de sala de aula pelos residentes, que são estudantes matriculados em curso de licenciatura e que tenham realizado pelo menos 50% da graduação ou que estejam cursando a partir do quinto semestre. Essa regência acontece em conjunto com um professor da escola, o preceptor, que deve ser licenciado na área de ensino do residente e possuir pelo menos dois anos de experiência de ensino na educação básica. A tarefa do preceptor é realizar o acompanhamento e a orientação dos residentes nas atividades desenvolvidas nas escolas-campo¹. O residente recebe orientação de um docente orientador da sua Instituição de Ensino Superior (IES), que são professores das universidades, cujas funções são planejar e orientar os residentes. Por fim, os coordenadores institucionais operacionalizam o projeto institucionalmente. Todos recebem bolsas, sendo a de menor valor para o residente e a de maior valor para o coordenador institucional.

De acordo com o Art. 4º da Portaria CAPES nº 82 de 26 de abril de 2022, os cinco objetivos do PRP são:

- I - Fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura;
- II - Contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos;
- III - Estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores;
- IV - Valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional;
- V - Induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (BRASIL, 2022, p. 02).

Percebe-se uma preocupação em aproximar os licenciandos, ainda em sua formação inicial, da sua futura profissão por meio da relação entre conhecimentos teóricos e práticos, e da sua inserção no cotidiano escolar da educação básica no contexto

1 As escolas-campo são as instituições de ensino onde as ações do PRP acontecem.

público de ensino. Ainda, aponta-se para a relevância não só da esfera acadêmica na formação dos futuros professores, mas também das escolas, das redes de ensino e, mais especificamente, do professor da escola como coformador. Espera-se, também, que seja promovida a pesquisa e produção acadêmica oriunda das experiências pedagógicas realizadas no contexto escolar.

Dessa forma, os residentes precisam elaborar e ministrar aulas para grupos de alunos reais, em contextos autênticos de ensino e aprendizagem, assumindo seus papéis como professores em parceria com docentes da escola e da universidade. Os residentes precisam mobilizar o conhecimento construído nas disciplinas dos seus cursos de licenciatura e nas diferentes oportunidades de formação (como o próprio PRP em seus encontros de formação pedagógica) em práticas pedagógicas significativas para seus estudantes.

Considerando a importância de programas como o PRP para a formação docente e o trabalho em conjunto entre universidades e escolas, torna-se relevante investigar diferentes aspectos relacionados ao Programa. Tendo isso em vista, o intuito deste trabalho é analisar como um grupo de residentes do subprojeto Letras - Inglês de uma universidade no sul do Brasil se apropriou do conceito de translinguagem nas suas práticas de formação docente no âmbito do PRP². Para isso, momentos diversos da sua participação no âmbito do Programa serão analisadas, demonstrando a relevância do vínculo estreito entre teoria e prática no desenvolvimento profissional docente.

FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSLINGUAGEM: RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Há uma preocupação em oportunizar a integração entre teoria e prática a fim de promover uma formação docente de qualidade. Essa dicotomia entre teoria e prática é uma problemática constante na formação de professores e, como aponta Perrenoud (2002, p. 23), é necessário combatê-la:

A formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela acontece em toda parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos (...).

2 Este artigo constitui etapa de execução do projeto de pesquisa intitulado “A construção conjunta da formação docente para o ensino de línguas no Programa Residência Pedagógica”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética: 47867021.2.0000.5347).

Nesse sentido, Perrenoud (2002) destaca a inseparabilidade entre teoria e prática, bem como aspectos fundamentais, como a reflexão, a criticidade e a construção da identidade docente. Além disso, evidencia o fato de que a formação não acontece de uma maneira só e de modo individual, mas por meio de diversas práticas formativas e de forma colaborativa, com a participação de diferentes sujeitos com quem se trabalha junto. Sabe-se que a formação docente, portanto, compreende uma combinação entre conhecimentos teóricos e técnicos com conhecimentos práticos e que a prática deve ser eixo central e ponto de partida do currículo da formação de professores (PÉREZ GOMEZ, 1995). Assim como afirma Pimenta (2005, p. 92-93), a prática não existe “sem um mínimo de ingredientes teóricos”, quer dizer, deve existir uma relação teórica com a prática. Logo, o papel da atividade teórica é possibilitar o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. No contexto do PRP, as propostas de formação podem fomentar práticas de desenvolvimento profissional docente que aproximem teoria e prática, visto que os participantes do Programa, além de planejar e executar suas aulas, devem participar de encontros de formação que vinculem a realidade da sala de aula a componentes teóricos que deem sustentação para o desenvolvimento de práticas exitosas.

Garcez e Schlatter (2017) sugerem três princípios para uma formação de professores de línguas que fomente uma maior integração entre universidades e escolas. O primeiro princípio é a centralidade do espaço escolar concreto, que coloca em evidência o protagonismo docente no enfrentamento de demandas pedagógicas autênticas, emergentes daquele contexto, daquelas pessoas e daquelas situações específicas, possibilitando assim o uso de conhecimentos teóricos ou técnicos de modo contextualizado e adequado às necessidades daquele cenário. O segundo é a centralidade da reflexão coletiva entre pares, que preconiza a criação de oportunidades sistemáticas e continuadas para isso, a fim de que sejam construídas soluções conjuntas para problemas existentes e de que haja compartilhamento de avanços já conquistados. O terceiro princípio é o registro de experiências pedagógicas, tanto das ações bem-sucedidas quanto daquelas menos bem-sucedidas, de modo que os professores possam explicar a seus pares a racionalidade técnica de suas ações pedagógicas, pois, como afirma Nóvoa (2001, n.p.), “é essencial estimular a produção escrita e divulgá-la. Só a publicação revela o prestígio social da profissão e a formalização de um saber profissional docente. (...) Se queremos renovar a profissão e as estratégias de formação temos de dar visibilidade às práticas”. Esses aspectos parecem adequados para analisar como a formação docente em programas como PRP é levada a cabo por seus participantes.

Entre as diferentes iniciativas para promover momentos mais práticos na formação docente estão as oficinas (*workshops*). Oficina, no contexto de formação de professores, pode ser definida como “curso de curta duração que envolve estudo e trabalho prático, no qual os participantes partilham experiências; workshop”³. Como pontuam Kirsch e Sarmento (2018), ainda há pouca discussão sobre o papel de oficinas na formação inicial docente. Contudo, na formação continuada, há diversas críticas a essa proposta pelo fato de que adiciona pouco ao desenvolvimento profissional docente e de que se concentra na transferência de conhecimento. Knight (2002) afirma que aquilo que é ensinado em cursos de aperfeiçoamento encontra ecos na prática na medida em que for situado e adequado para os entendimentos da comunidade de prática específica para a qual são dirigidos, o que poderia explicar o motivo pelos quais cursos genéricos geralmente influenciam pouco a atividade docente.

Por outro lado, Kirsch e Sarmento (2018, p. 395) afirmam que “*workshops*, ainda que muitas vezes desacreditados na bibliografia sobre formação de professores, podem oferecer oportunidades para professores compartilharem suas próprias reflexões, assim como para a emergência de formação crítica de professores”. Nesse estudo, as oficinas sob análise, realizadas por duas participantes consideradas mais experientes naquela comunidade de prática, tiveram um papel de ponte entre atividades diretamente relacionadas ao cotidiano de sala de aula e atividades que focaram em aspectos mais abstratos acerca do papel do professor de inglês. As oficinas foram usadas como uma forma de compartilhar reflexões e também conhecimentos técnicos e práticos, visto que professores menos experientes vivenciaram, nas interações propostas com seus pares, oportunidades de aprender novas práticas. Assim, os resultados encontrados por Kirsch e Sarmento (2018) sugerem que a realização de oficinas na formação docente pode aproximar teoria e prática, uma vez que há um cenário escolar concreto sobre o qual se refletir coletivamente, assim como sugerido por Garcez e Schlatter (2017). Ressalta-se que o assunto tratado nesses encontros deve ser pertinente para os participantes, ou seja, a oficina precisa dialogar com as demandas pedagógicas e formativas reais daquele contexto de ensino e aprendizagem.

Neste artigo, buscamos demonstrar o entrelaçamento entre teoria e prática em diferentes ações de formação docente por participantes do PRP no subprojeto de Letras - Inglês a partir do conceito de translinguagem. Segundo García e Wei (2014, p. 02)⁴,

3 Definição da palavra “oficina” retirada do Dicionário Michaelis Online. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?palavra=oficina&r=0&f=0&t=0>. Acesso em: 02 jan. 2023.

4 Original: As we will see, for us translanguaging is an approach to the use of language, Revista X, v. 18, n. 02, p. 450-478, 2023. 455

a translinguagem é uma abordagem ao uso da língua, ao bilinguismo e à educação de bilíngues que considera as práticas linguísticas dos bilíngues não como dois sistemas linguísticos autônomos como tradicionalmente tem sido o caso, mas como um repertório linguístico com características que foram socialmente construídas como pertencentes a duas línguas separadas.

Os principais aspectos dessa citação são: a) a ligação entre uso da língua, bilinguismo e educação, tendo em vista que os estudos desses pesquisadores se centram primordialmente em práticas escolares de imigrantes no contexto estadunidense; 2) a noção de que existe apenas um repertório linguístico nas práticas linguísticas de bilíngues e que as diferenças entre línguas (como sistemas distintos) são construídas socialmente (por isso, chamadas de línguas nomeadas). Esses pontos levam a considerações sobre o ensino de línguas nas escolas, pois é preciso considerar o conhecimento prévio dos estudantes, de modo que possam construir suas aprendizagens de forma significativa e com base naquilo que já sabem (a partir de suas vivências fora da escola), assim como sobre o entendimento dos professores de como as línguas funcionam nas práticas de estudantes bilíngues.

Diante disso, Flores e Schissel (2014) exploram duas perspectivas sobre a translinguagem, ambas oportunas para desenvolver esta discussão. A primeira perspectiva é a sociolinguística, na qual se entende que a translinguagem descreve as práticas de linguagem fluida de comunidades bilíngues. Na segunda, na perspectiva pedagógica, a translinguagem refere-se a uma abordagem em contextos escolares formais na qual os professores constroem pontes entre práticas de linguagem existentes e práticas de linguagem desejadas. É possível perceber que, na primeira, buscam-se descrições de realidades linguísticas vividas por pessoas que transitam entre línguas nomeadas e que, na segunda, buscam-se práticas pedagógicas inclusivas, de modo que todo o repertório linguístico trazido pelos educandos para o contexto escolar seja considerado relevante para a sua aprendizagem.

Assim sendo, diferentemente das pedagogias que dão mais espaço para o que falta ao educando, limitando suas práticas linguísticas a apenas uma língua ou ao seu uso padrão, “a pedagogia translíngue valoriza o que o educando tem, encorajando-o a usar toda a gama de seu repertório linguístico em sala de aula para construir sentido ou

bilingualism and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has been traditionally the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed as belonging to two separate languages. Tradução livre.

produzir textos de gêneros escolares/acadêmicos” (WELP; GARCÍA, 2022, p. 52). Em vez de esperar que os estudantes, considerados bilíngues emergentes⁵, realizem práticas linguísticas monolíngues e de que quaisquer misturas ou coexistências de diferentes línguas nomeadas sejam consideradas como problemas, na pedagogia translíngue é mais interessante fomentar práticas de linguagem fluidas, entendidas como formas legítimas de comunicação, usadas como pontos de partida para que novas práticas de linguagem componham os repertórios linguísticos dos estudantes (FLORES; SCHISSEL, 2014).

O contexto deste trabalho é o do componente curricular de língua inglesa numa escola pública de educação básica brasileira. Nesse cenário, o objetivo é que os estudantes aprendam o inglês na sua formação escolar, mas qual pode ser a importância da translíngua nesse contexto? Entre as vantagens potenciais no trabalho pedagógico com a translíngua, Baker (2001) sugere quatro. Em primeiro lugar, a promoção de uma compreensão mais profunda e completa do conteúdo, já que o estudante, ao ler e discutir numa língua e escrever sobre o que foi debatido em outra, terá mais chances de processar e “digerir” o assunto estudado. Em segundo lugar, a translíngua busca desenvolver habilidades na linguagem acadêmica tanto na língua mais fraca (ou seja, a língua na qual o estudante apresenta menor proficiência) quanto na língua mais forte. Em terceiro lugar, o favorecimento de cooperação entre escola e casa, de modo que a família possa auxiliar o estudante nas tarefas de casa, por exemplo. Em quarto lugar, a integração entre aprendizes mais e menos fluentes pode desenvolver, ao mesmo tempo, as habilidades na segunda língua e a aprendizagem do conteúdo.

Outra questão levantada por García e Wei (2014, p. 74) é de que “programas de educação bilíngue devem ajudar os alunos a se tornarem criticamente conscientes no sentido freiriano e desenvolver as ferramentas para se envolver com a relação entre linguagem e poder, de modo a transformar suas possibilidades futuras”⁶. Ao se pensar o contexto brasileiro de ensino de línguas na educação básica a partir dessas possíveis vantagens da translíngua propostas por Baker (2001) e da educação bilíngue de García e Wei (2014), podemos assinalar algumas questões: o enfoque no uso da linguagem como

5 Em estudos que tratam da translíngua no contexto estadunidense, Flores e Schissel (2014) afirmam que se prefere utilizar o termo *bilíngue emergente* no lugar de *aprendiz de língua inglesa* ou *aprendiz de segunda língua* com vistas a tornar central o bilinguismo nas conversas sobre a educação dessa população de estudantes.

6 Original: Bilingual education programs must help students become critically conscious in a Freirean sense and develop the tools to engage with the relationship between language and power so as to transform their future possibilities. Tradução livre.

forma de discutir temáticas relevantes para aquele grupo de estudantes e a chance de discutir quaisquer assuntos de forma mais aprofundada. Além disso, é possível destacar a possibilidade de conectar a realidade dos estudantes com os temas discutidos na escola, motivando-os a participar, a aprender e a observar a realidade de forma crítica e transformá-la.

A pesquisa desenvolvida aqui parte do contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário brasileiro, cuja educação ocorre majoritariamente em língua portuguesa. A EJA é voltada para um público que não finalizou a escolarização na idade esperada e que busca começar ou retornar aos estudos. Como afirma Arroyo (2006), é necessário que o professor da EJA conheça a identidade e a história desses estudantes, tendo em vista que já trazem consigo uma bagagem de vivências muitas vezes caracterizada por privações, estigmas e opressões. O componente curricular em questão é o de inglês como língua adicional. Como pontuam Schlatter e Garcez (2009), o intuito nessa disciplina é de que aprendam uma língua adicional na escola a fim de “poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 131), de modo que possam conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade, transitar na diversidade e refletir sobre o mundo em que vivem e agir criticamente. Os pesquisadores entendem, assim, que não se busca atingir primordialmente uma proficiência avançada nas aulas de línguas adicionais da educação básica, e sim que os educandos se apropriem dos recursos linguísticos e culturais desde a primeira aula para que compreendam melhor a sua realidade, conheçam outras, reflitam de modo crítico sobre elas e que possam transformá-las. Conforme Welp e García (2022, p. 54), “a intenção é colocar o aluno em primeiro lugar, oferecendo uma contribuição que vai além da educação bilíngue, ou do ensino de uma língua adicional, ou até mesmo da integração de língua e conteúdo”.

Posto isto, este trabalho tem como enfoque o entrelaçamento entre teoria (translinguagem) e prática (ensino de inglês na escola básica na EJA) na formação docente de participantes do PRP. Sendo assim, o objetivo é mostrar aspectos de um desenvolvimento profissional docente construído conjuntamente a partir de um cenário concreto de atuação e de necessidades autênticas de formação, que foram consideradas significativas para a formação dos participantes envolvidos.

METODOLOGIA

A pergunta que orienta deste estudo é: *Como residentes de língua inglesa se apropriaram do conceito de translinguagem na sua formação docente no PRP?* Para

responder a essa pergunta, uma pesquisa qualitativa interpretativa (ERICKSON, 1990; MASON, 2002) de orientação etnográfica (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007) foi realizada em uma universidade do sul do Brasil no âmbito do PRP, subprojeto Letras - Inglês.

A pesquisa qualitativa preocupa-se com a maneira como o mundo social é interpretado, compreendido, experienciado, produzido ou constituído pelos seus participantes (MASON, 2002). Ainda, esse tipo de pesquisa fundamenta-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social no qual são produzidos e tem como objetivo produzir entendimentos mais completos e contextuais com base em dados ricos, cheios de nuances e detalhados, enfatizando formas holísticas de análise. O termo pesquisa interpretativa, cunhado por Erickson (1990), é utilizado para a pesquisa qualitativa ou de base etnográfica por considerar a interpretação do pesquisador e a interpretação que as pessoas observadas atribuem a si mesmas e a outras no momento em que as ações ocorrem como elementos chave para a análise dos dados. Já a etnografia geralmente envolve a participação do pesquisador na vida diária das pessoas por um determinado período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito, realizando entrevistas, coletando documentos e artefatos (HAMMERSLEY; ATKINSON, 2007).

Considerando o fechamento das escolas para atividades presenciais de ensino devido à pandemia do coronavírus (Covid-19), a geração de dados aconteceu de modo virtual (remoto) durante 16 meses, no período de vigência do Edital 2020⁷ do PRP, por meio de: a) observação participante nos encontros relacionados às atividades do PRP Letras; b) entrevistas semiestruturadas; c) análise documental de materiais didáticos produzidos pelos participantes, vídeos e apresentações acerca de sua prática docente e relatórios escritos para a conclusão da sua participação no Programa. As observações foram documentadas a partir de: captura de tela em vídeo e em imagens, anotações sobre o campo, posteriormente transformadas em diários de campo; além de entrevistas gravadas em vídeo e transcritas na íntegra. As transcrições foram realizadas conforme as regras ortográficas do português, ainda que algumas marcas de oralidade tenham sido mantidas. Em relação às convenções de transcrição, quando há uso de “(...)”, um trecho foi suprimido devido à limitação de espaço para transcrição dos dados.

Os participantes da pesquisa são oito estudantes do curso de licenciatura em Letras - Inglês e uma professora de língua inglesa que atuaram em turmas de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma

7 Disponível em: <https://bit.ly/mecprogramarp>. Acesso em: 05 jan. 2023.

escola pública⁸. A proposta do subprojeto, que ocorreu entre 2020 e 2022, foi promover um trabalho interdisciplinar em parceria com residentes e professores preceptores do curso de Ciências da Natureza. Desse modo, os participantes precisaram elaborar propostas de ensino que integrassem a língua inglesa com temáticas relacionadas a ciências. No contexto da EJA, o trabalho interdisciplinar parece ser uma escolha apropriada, pois torna possível contextualizar e integrar os conteúdos de diferentes disciplinas com base na realidade dos educandos, bem como problematizar aspectos do cotidiano e promover reflexões sobre o papel desses alunos como cidadãos a fim de construir uma educação libertadora (FREIRE, 2021).

Duas temáticas foram trabalhadas nas turmas de EJA em 2021 no âmbito do PRP: *Alimentação Saudável e Meio Ambiente e Racismo Ambiental*. A primeira, alimentação saudável, foi selecionada pelos participantes no início do ano letivo a partir da leitura de artigos que relatavam boas práticas no ensino de línguas e consideraram que esse tópico seria profícuo para a construção de aulas interdisciplinares com as ciências. A segunda, meio ambiente e racismo ambiental, foi escolhida depois de os residentes participarem de uma palestra com a professora de geografia da escola onde estavam atuando, que compôs uma das formações pedagógicas proporcionadas pelo PRP, e nela tiveram contato com o assunto de racismo ambiental, julgaram pertinente o desenvolvimento de aulas interdisciplinares não só com Ciências, mas com Geografia também.

Para a análise dos dados, foram criadas quatro categorias emergentes da interpretação dos dados, ou seja, foram estabelecidas *a posteriori*. Essas categorias resumem a trajetória do conceito de translinguagem na formação docente observada. A primeira categoria intitula-se **“Cadê o inglês?” - A translinguagem como ponte para o ensino de língua adicional**, na qual preceptora e residentes notam que havia uma necessidade de aprimoramento de suas práticas na elaboração de aulas remotas para suas turmas de EJA no componente curricular de inglês como língua adicional. A segunda chama-se **“Foi muito legal poder ver como a gente pode começar a pensar nisso” - Oficina de translinguagem**, na qual uma convidada externa apresenta aos participantes a perspectiva translíngua em sala de aula de línguas adicionais. A terceira categoria é **“Com a oficina da Maria vocês potencializaram” - Acompanhamento**, que sintetiza os encontros realizados entre orientadora, preceptora e residentes com o intuito de dar continuidade às reflexões teóricas iniciadas anteriormente na oficina, bem como de acompanhar as compreensões dos participantes do que havia sido discutido por meio dos materiais didáticos preparados por eles a partir de então. A quarta intitula-se **“Isso**

8 Os nomes presentes neste estudo são fictícios a fim de anonimizar os participantes.

justifica o que eu tô fazendo” - Avaliação, na qual são apresentadas as perspectivas dos participantes a respeito da sua apropriação do conceito de translinguagem na sua formação docente construída no PRP.

ANÁLISE

De forma a melhor compreender os dados desta pesquisa, faz-se necessário apresentar o contexto. Os anos de 2020 e 2021 tiveram como característica o fato de os estudantes da rede pública brasileira, assim como de vários outros contextos ao redor do mundo, estarem afastados da presencialidade do ambiente escolar. O subprojeto Letras - Inglês do PRP em análise neste estudo, por exemplo, começou as suas atividades na modalidade remota em outubro de 2020 com a participação de residentes e preceptores na elaboração de atividades assíncronas para serem enviadas às suas turmas de ensino fundamental e médio. De forma remota, os residentes e preceptores também participaram de oficinas, palestras e encontros de formação geral sobre temáticas como Base Nacional Comum Curricular, interdisciplinaridade, uso de tecnologias no ensino remoto emergencial, entre outros. Até dezembro de 2020, os residentes elaboraram e enviaram algumas tarefas assíncronas para seus alunos.

Antes do início do ano letivo de 2021, em fevereiro, houve uma novidade na escola onde os residentes e a preceptora atuavam. Além do envio de atividades assíncronas, o novo ano escolar possibilitaria a realização de aulas online síncronas quinzenais, que não eram obrigatórias, mas que permitiriam aos estudantes tirar dúvidas sobre as tarefas enviadas. Essa mudança significava que, pela primeira vez, os residentes teriam contato mediado pela tecnologia com seus alunos, podendo começar e finalizar o semestre de aulas com suas turmas. Esse cenário novo levou a preceptora e os residentes a planejar suas aulas para 2021.

“Cadê o inglês?” - A translinguagem como ponte para o ensino de língua adicional

Depois de decorrido quase um mês do início do ano letivo de 2021, a preceptora Vanessa, professora regente de língua inglesa das turmas de EJA nas quais os residentes atuavam, conta como surgiu a necessidade de repensar o rumo das aulas de inglês desenvolvidas até aquele momento. Maria, professora orientadora da Universidade e uma das coordenadoras do subprojeto Letras e Ciências, solicitou o compartilhamento dos materiais didáticos elaborados nesse primeiro mês de aulas pelos residentes. O Excerto 01 apresenta a transcrição de trecho de entrevista realizada com Vanessa.

Excerto 01

Vanessa: Até na Residência eu acabei tendo contato com a translíngua, que era uma coisa que eu não conhecia, mas que, de certa forma, um pouco eu já fazia uso, no sentido de permitir o uso da nossa própria língua, né, de não ter aquela restrição. Mas isso até a Maria mesmo, né, chegou uma hora e falou assim (...): “e, assim, cadê o inglês nas tarefas?”, né. Então isso no início eles não sabiam: “Tá, e aí eu vou levar um texto, como é que eles vão ler?”. Claro, a gente estava na EJA, que já tem um medo maior assim do tipo “ai, vou levar muita coisa, vou assustar os alunos”. E eu sei que é um limite meio complexo, né, é o não assustar e também é o não levar o inglês. Então eu acho que tinha um pouco essa mistura, e aí eles levavam muita coisa em português, era tudo quase em português, e daí eu assim: “não, né, então quem sabe leva um texto, uma tirinha, leva uma coisinha pequena”. A gente foi indo aos poucos. E quando a gente olha a última produção deles, tu olha, tu olha e tu vê assim, sim, isso é um projeto de inglês, eles estão trabalhando a língua inglesa, embora tenha uso de português, né. Então acho que isso foi um ganho muito grande. (Entrevista realizada em maio de 2022)

Figura 1 – Tarefa elaborada por Débora e Larissa em março de 2021

O QUE É ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL?**1) RESPONDA ÀS QUESTÕES ABAIXO.**

- A) O QUE VOCÊ CONSIDERA UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL?
B) VOCÊ ACHA QUE NO SEU DIA-A-DIA VOCÊ CONSEGUE TER UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL? POR QUÊ?

2) LEIA O TEXTO ABAIXO E RESPONDA ÀS QUESTÕES.**A IMPORTÂNCIA DA BOA ALIMENTAÇÃO .**

NINGUÉM DUVIDA. EXISTE UMA RELAÇÃO DIRETA ENTRE NUTRIÇÃO, SAÚDE E BEM-ESTAR FÍSICO E MENTAL DO INDIVÍDUO. AS PESQUISAS COMPROVAM QUE A BOA ALIMENTAÇÃO TEM UM PAPEL FUNDAMENTAL NA PREVENÇÃO E NO TRATAMENTO DE DOENÇAS. HÁ MILHARES DE ANOS, HIPÓCRATES* JÁ AFIRMAVA: “**QUE TEU ALIMENTO SEJA TEU REMÉDIO E QUE TEU REMÉDIO SEJA TEU ALIMENTO**”. É ISSO MESMO. O EQUILÍBRIO NA DIETA É UM DOS MOTIVOS QUE PERMITIU AO HOMEM TER VIDA MAIS LONGA NESTE SÉCULO. .

**HIPÓCRATES (460 A.C.-377 A.C.) FOI UM MÉDICO GREGO, CONSIDERADO O PAI DA MEDICINA, O MAIS CÉLEBRE MÉDICO DA ANTIGUIDADE E O INICIADOR DA OBSERVAÇÃO CLÍNICA.*

DISPONÍVEL EM: ENCURTADOR.COM.BR/GZFZ3

- A) O QUE VOCÊ ENTENDE DA FRASE DE HIPÓCRATES?
B) POR QUE VOCÊ ACHA QUE O EQUILÍBRIO DA DIETA É UM DOS MOTIVOS QUE PERMITIU AO HOMEM TER VIDA MAIS LONGA NESTE SÉCULO?

Fonte: Reprodução de material didático publicado em março de 2021.

Os dados permitem observar alguns aspectos importantes para a trajetória do conceito de translinguagem na formação docente construída colaborativamente no contexto do PRP. O primeiro é, no Excerto 01, no qual Vanessa relata que desconhecia o termo antes de participar do PRP, porém afirma que já praticava alguns de seus princípios na sua prática de sala de aula, como utilizar a língua que os alunos sabem mais para construir as aprendizagens no novo idioma (BAKER, 2001).

O segundo aspecto é que foi por meio da intervenção da orientadora Maria, ou seja, por meio da reflexão entre pares, que se notou a falta do uso da língua inglesa, o que levou à necessidade de repensar as práticas desenvolvidas até então. Essa situação é demonstrada na Figura 1, que apresenta um trecho de material didático elaborado pela dupla de residentes Débora e Larissa para sua turma. O trecho trata de uma tarefa de ativação dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática que será trabalhada (alimentação saudável) e, por ser uma atividade de contextualização, o uso exclusivo do português pode ter sido escolhido para garantir a compreensão sobre o tema.

O terceiro aspecto é a justificativa dos residentes para esse pouco uso do inglês: um receio de que os estudantes da EJA desistissem de realizar as atividades da disciplina porque as considerariam difíceis. Vanessa demonstrou, no Excerto 01, concordar com essa preocupação e convida os residentes a começarem a incorporar textos curtos em inglês, como tirinhas, para que a língua inglesa fosse mais utilizada. Em retrospectiva, Vanessa avalia que, na última produção de materiais didáticos elaborados pelos residentes, é possível verificar um projeto didático efetivamente desenvolvido para uma aula de inglês.

A partir da constatação de que havia uma dificuldade no subprojeto Letras - Inglês, Maria propôs a realização de uma formação pedagógica, no formato de uma oficina, para que residentes e preceptora conhecessem a translinguagem, perspectiva teórica e pedagógica que, como vimos no Excerto 01, não era conhecida por Vanessa. Essa perspectiva poderia auxiliá-los no planejamento de aulas de inglês causando menos desconforto aos estudantes da EJA. Além disso, essa abordagem seria um convite para que os alunos participassem mais ativamente das aulas de língua adicional, criando um ambiente mais acolhedor para a aprendizagem. Houve, dessa forma, uma motivação autêntica para a realização da oficina, de modo que sugerisse, fundamentada teoricamente, possibilidades para a atuação docente. Essa motivação autêntica poderia fomentar o compartilhamento entre pares e a emergência de uma formação crítica de professores (KIRSCH; SARMENTO, 2018). Assim, a teoria veio como necessidade para dar suporte à prática, mas também para ser reinterpretada em práticas locais e situadas (PERRENOUD, 2002; PIMENTA, 2005).

“Foi muito legal poder ver como a gente pode começar a pensar nisso” - Oficina de translinguagem

Em abril de 2021, por meio de convite feito por Maria, a doutoranda em Letras Francine liderou o encontro denominado “Translinguagem como prática pedagógica”. Francine é professora de português e espanhol em uma instituição pública e sua tese em andamento tinha como foco a translinguagem. Antes do encontro, residentes e preceptora deveriam ler um capítulo do livro “The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning” (García, Johnson e Seltzer, 2017)⁹.

Francine se apresenta e explica sobre a sua pesquisa de doutorado. Pede que cada um faça uma breve apresentação de si mesmo. Dos sete residentes presentes, cinco já ouviram o termo translinguagem por terem feito uma disciplina da graduação com Maria; Vanessa também afirma que o conheceu por intermédio de Maria.

Em seguida, Francine inicia sua apresentação e explica a origem do conceito de translinguagem, bem como define o que é repertório linguístico, línguas nomeadas e a própria translinguagem. Discorre sobre as perspectivas sociolinguística e pedagógica da translinguagem e enfatiza que, na oficina, dará enfoque para a última. Expõe os objetivos e os eixos da translinguagem.

Francine mostra um vídeo¹⁰ da série “Cidade dos Homens” para que discutam se há translinguagem naquele trecho (na cena, uma professora tem dificuldade em captar a atenção de uma turma de adolescentes para o conteúdo de história sendo ensinado; porém, quando um dos estudantes resolve explicar esse mesmo conteúdo usando a linguagem dos seus colegas com aspectos da realidade vivida por eles, o grupo presta atenção e parece compreender a explicação).

Depois dessa atividade, Francine apresenta trechos de uma unidade didática translíngue (português e espanhol) elaborada por ela e uma colega professora (Figura 2), participante da sua tese, para estudantes brasileiros e venezuelanos numa aula de espanhol como língua adicional no Brasil.

9 GARCÍA, O.; JOHNSON, S. I.; SELTZER, K. **The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia, PA: Caslon, 2017.

10 Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rLfnYIGVsu8>. Acesso em: 18 out. 2022.

Figura 2 - Unidade didática translingue apresentada por Francine

Tema: Xenofobia e imigração venezuelana

Textos: 1) Inmigrantes venezolanos em Brasil: "Somos tratados como animales" e 2) O monstro da "xenofobia" ronda a porta de entrada de venezuelanos no Brasil

Atividades de leitura do texto 2:	
Después de leer el texto, junto con su compañero de clase, responda a las siguientes preguntas:	Após a leitura do texto, juntamente com sua dupla, responda às seguintes perguntas:
1. Después de la lectura del texto responda: ¿A qué se refieren las siguientes palabras? a) animales b) cazando c) amenaza	1. Após a leitura do texto, indique a quem se referem as seguintes palavras: a) animales b) cazando c) amenaza
¿Hubo alguna diferencia en los significados que ha atribuido a esas palabras en comparación con el ejercicio anterior?	Houve alguma diferença nos significados que você atribuiu a essas palavras em comparação com o exercício anterior?
2. Traduzca para el portugués las siguientes expresiones retiradas del texto, use diccionarios o consulte la internet caso sea necesario. Se acuerde que las expresiones necesitan hacer sentido tanto en español como en portugués. a) Vista gorda; b) Estamos siendo tratados como basura; c) Profesor jubilado; d) Pedazos de cartón como cama.	2. Traduza para o português as seguintes expressões retiradas do texto, use dicionários ou consulte a internet caso seja necessário. Lembre-se que as expressões necessitam fazer sentido tanto em espanhol como em português. a) Vista gorda; b) Estamos siendo tratados como basura; c) Profesor jubilado; d) Pedazos de cartón como cama.
3. Elija una o dos partes que sinteticen el mensaje principal del texto.	3. Escolha um ou dois trechos que sintetizem a principal mensagem do texto.
4. ¿Crees que los textos están a favor o en contra de la inmigración venezolana a Brasil? ¿Qué te hace pensar así?	4. Você acha que os textos são contra ou a favor da imigração de venezuelanos no Brasil? O que o leva a pensar assim?

Fonte: Reprodução de material didático compartilhado em abril de 2021.

Na Figura 2, observamos que o material didático está dividido em duas colunas: de um lado, as instruções e tarefas em espanhol e, do outro, o mesmo conteúdo em português. No lado esquerdo da Figura 2, há a referência a uma leitura em espanhol¹¹ e outra a uma leitura em português¹². São textos distintos, o que nos direciona a olhar as tarefas de interpretação sugeridas. Os três primeiros exercícios parecem aludir à leitura em espanhol, pois focam em significados de palavras e expressões naquela língua (exercícios 1 e 2) e no resumo das informações principais do texto (exercício 3). No exercício 4, há

11 Disponível em: <https://bit.ly/dwtextoespanhol>. Acesso em: 24 out. 2022.

12 Disponível em: <https://bit.ly/elpaistextoportugues>. Acesso em: 24 out. 2022.

uma proposta diferente: solicita-se que os estudantes argumentem se ambos os textos apoiam ou não a imigração venezuelana no Brasil e, para respondê-lo, é necessária a leitura em ambas as línguas.

Em seguida, a partir da discussão sobre translinguagem e da unidade didática recém apresentada, os residentes são divididos em grupos para debater como elaborariam uma tarefa translíngue para suas turmas de EJA. Essa tarefa deveria ser baseada em dois textos sugeridos por Francine, um em português e um em inglês¹³, na temática da alimentação saudável, assunto sobre o qual eles já estavam desenvolvendo suas aulas no PRP. Após cerca de 20 minutos de discussão nos grupos, os residentes voltaram para o grupo todo e expuseram suas respostas. A primeira pergunta foi: *Como explorar os dois textos na tarefa elaborada?*. O grupo A (composto pelas residentes Larissa, Júlia, Bianca e por Josiane, bolsista de iniciação científica no projeto de Francine) sugeriu buscar pontos em comum entre os textos e o grupo B (composto pelos residentes Enzo, Diego, Manuela e Liana) propôs duas ações: a divisão dos estudantes em grupos para que lessem um dos textos e depois trocassem as informações e a seleção de elementos linguísticos similares para que os alunos os identificassem. A segunda pergunta foi: *De que forma a translinguagem pode ser usada para que os alunos leiam os dois textos para cumprir a tarefa?*. O grupo A propôs focalizar elementos comuns aos dois textos, adaptar/substituir palavras e focar nos cognatos entre as línguas e o grupo B sugeriu que os alunos explicassem uns para os outros os termos do texto e respondessem a perguntas de interpretação de ambos os textos. A terceira pergunta foi: *Como um texto em português contribui para a aprendizagem do inglês?*. Enquanto o grupo A afirmou que o texto em português serviria para introduzir o assunto e o texto em inglês o complementaria, o grupo B disse que a busca por palavras-chave ajudaria na compreensão mais geral. Nessas propostas, os residentes buscam aproximações com a língua portuguesa, valorizando aquilo que os alunos já sabem (WELP; GARCÍA, 2022). Ainda, parecem ir ao encontro da noção de translinguagem como uma abordagem que busca construir pontes entre as práticas de linguagem existentes e as práticas almeçadas no contexto escolar (FLORES; SCHISSEL, 2014). Durante a exposição das respostas, Francine promoveu a relação entre elas e o que havia dito sobre a translinguagem e os elogiou pela interpretação feita.

Ao final, Francine pediu que os residentes dissessem se a oficina acrescentou algo ao seu conhecimento. A seguir, há dois excertos de transcrição das respostas de Júlia e Larissa sobre a sua avaliação acerca desse encontro:

13 Textos disponíveis em: <https://bit.ly/helpguideheatlhyeating> e <https://bit.ly/cafedamanhag1>. Acesso em: 24 out. 2022.

Excerto 02

Júlia: Eu adorei a oficina, acho que foi bem elucidativa. Bem elucidativa mesmo e por isso que eu gostei tanto, porque às vezes a gente participa de algumas oficinas e ainda ficam algumas dúvidas. E essa temática para mim é totalmente nova, então isso faz com que eu fique mais interessada ainda em saber. (Diário de campo - transcrição de fala em encontro de 22/04/21)

Excerto 03

Larissa: Eu só queria dizer que foi muito legal poder ter essa prática, mesmo que breve nos nossos 25 minutos, mas foi muito legal poder ver como a gente pode começar a pensar nisso, e seria bom, claro, ter acesso a mais leituras e poder trazer isso em prática aqui no residência pedagógica. Pelo que eu tô vendo dos alunos aqui do ensino fundamental, que eu e a minha colega estamos no ensino fundamental, acho que seria muito interessante poder trazer translinguagem para trabalhar com eles. (Diário de campo - transcrição de fala em encontro de 22/04/21)

Para Júlia, ter sido “bem elucidativa” pode se referir ao fato de que, além de compartilhar noções teóricas acerca da translinguagem, também mostrou como materializar isso em atividades de sala de aula, partindo da prática e tomando-a como eixo da formação realizada (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Somando-se a isso, o tópico debatido era “totalmente novo” para ela e, por isso, a fez ficar “mais interessada ainda em saber”, o que sugere a importância de que os encontros de formação pedagógica organizados pela coordenação do PRP ampliem o repertório teórico-prático dos (futuros) docentes.

Larissa avalia positivamente a atividade prática na qual os residentes refletiram conjuntamente sobre como usar uma perspectiva translíngua na elaboração de uma tarefa a partir de dois textos em inglês e em português, considerando-a “muito legal”. Larissa ainda diz considerar que planejar aulas com base na translinguagem pode ser “muito interessante” para suas turmas de ensino fundamental na EJA. Essa aceitação da translinguagem ao ensino de inglês como língua adicional na EJA pode estar relacionada ao fato de abarcar todo o repertório linguístico dos estudantes, dando importância para os conhecimentos trazidos por eles para a sala de aula, com objetivos de uma educação mais abrangente, significativa, equitativa, para a tolerância e para a valorização da diversidade, como pontuado por García (2009).

Nessa mesma direção, evidenciam-se aqui os princípios propostos por Garcez e Schlatter (2017), visto que a residente parte da concretude da prática do PRP para refletir coletivamente com seus colegas sobre uma demanda autêntica do seu cenário de atuação. Ainda, Larissa pede mais leituras sobre translinguagem e também que essa

perspectiva seja trazida para a prática docente dentro do Programa, de modo a confirmar o que Pimenta (2005) alega de que não existe prática sem um mínimo de ingredientes teóricos.

Nessa “oficina de translinguagem”, é possível observar a integração entre teoria e prática, a abordagem de um assunto novo que ofereceu uma resposta concreta e alinhada ao que os residentes precisavam para sua atuação no PRP. Desde esse encontro, o conceito de translinguagem passa a integrar a trajetória de formação e de prática docente dos participantes do PRP.

“Com a oficina da Maria vocês potencializaram” - Acompanhamento

Após a oficina, a orientadora Maria seguiu acompanhando o grupo de residentes e preceptora a fim de auxiliá-los na efetivação da pedagogia translíngue nas suas práticas docentes no PRP. Para isso, três encontros após a oficina estiveram voltados à discussão sobre a translinguagem numa perspectiva pedagógica e a sua interpretação nos materiais didáticos elaborados pelos residentes.

No encontro de formação do dia 03 de maio de 2021, preceptora e residentes se reúnem para discutir o planejamento dos residentes, sem a presença de Maria; no dia 13 de maio, Maria continua com uma discussão mais teórica sobre o conceito de translinguagem e a pedagogia translíngue, dando sequência à oficina de abril conduzida por Francine, além de também debater com residentes e preceptora sobre os materiais produzidos até então. No encontro de 24 de maio, residentes, preceptora e orientadora seguem discutindo os materiais didáticos elaborados pelos residentes nessa perspectiva translíngue.

Observa-se assim que a oficina de translinguagem realizada em abril não foi um evento isolado. Para que ela se efetivasse, como era de interesse dos participantes, houve acompanhamento da orientadora, considerada mais experiente nesse conceito e que construiu junto com os participantes do PRP o que seria essa pedagogia translíngue.

A fim de mostrar um excerto significativo do acompanhamento feito pela Maria e Vanessa, apresentamos trechos do encontro de 24 de maio de 2021. Nessa reunião, os residentes compartilham suas aulas preparadas com base na perspectiva translíngue. Abaixo a tarefa elaborada pela dupla Enzo e Bianca, residentes em uma turma de 1º ano do EM/EJA.

Figura 3 - Texto das tarefas elaboradas pelos residentes

<p>Make it a habit to eat a variety of healthy foods each day.</p> <p>Eat plenty of vegetables and fruits, whole-grain foods, and protein foods.</p> <ul style="list-style-type: none"> Choose foods with healthy fats instead of saturated fat. <p>Make water your drink of choice.</p> <ul style="list-style-type: none"> Replace sugary drinks with water. 	<p>Crie o hábito de comer uma variedade de alimentos saudáveis todos os dias.</p> <p>Coma muitos vegetais e frutas, alimentos integrais e alimentos proteicos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Escolha alimentos com gorduras saudáveis em vez de gordura saturada. <p>Faça da água a sua bebida de escolha.</p> <ul style="list-style-type: none"> Substitua bebidas açucaradas por água.
---	---

Fonte: Reprodução do texto selecionado por Enzo e Bianca para compor seu material didático.

Figura 4 - Tarefas elaboradas pelos residentes

1. Associate the food categories with the foods and drinks that belong to them, as in the example / Associe as categorias de alimentos aos alimentos e bebidas que pertencem a eles, como no exemplo.
Example: Grain – RICE

Drink

Grain

Fruit

Vegetable

Protein

2. Do you have that habit of eating a variety of healthy foods daily? What can you do to eat healthier foods? / Você tem o hábito de comer uma variedade de alimentos saudáveis diariamente? O que você pode fazer para comer comidas mais saudáveis?

3. According to the image (the food plate) of the ad campaign, what does “eat well” mean? De acordo com a imagem (o prato de comida) da campanha, o que significa “eat well”?

4. The title of the ad campaign is “Eat well. Live well”. Do you agree with the statement? Why? / O título da campanha é “Eat well. Live well”. Você concorda com a afirmação? Por quê?

Fonte: Reprodução do material didático elaborado por Enzo e Bianca.

Nas Figuras 3 e 4, é possível observar como os residentes interpretaram a proposta translíngue que vinha sendo discutida no grupo. Primeiro, Enzo e Bianca propõem a

leitura de um texto adaptado do guia alimentar do Canadá¹⁴, sendo o original em inglês e a tradução ao lado elaborada pelos residentes. Em seguida, há as propostas de atividade sugeridas pela dupla: todos os enunciados estão escritos em inglês e em português; na atividade interativa, os estudantes devem escolher o alimento ou bebida que se encaixa nas categorias alimentares presentes na leitura apresentada anteriormente usando a língua inglesa para a realização do exercício; nas perguntas 02, 03 e 04, que buscam respostas dissertativas, não há menção a que língua os estudantes devem utilizar para respondê-las.

É possível observar que Bianca e Enzo buscaram utilizar uma forma similar àquela de Francine na oficina de translinguagem para preparar o seu material didático. A dupla propõe a leitura de textos sobre alimentação saudável em português e em inglês, mesmo que um sendo a tradução do outro, com enunciados nas duas línguas e trabalha com vocabulário da língua inglesa como parte das tarefas de compreensão textual. Os residentes combinam interpretação de texto e tradução com vistas a oferecer espaço para que os alunos construam reflexões acerca do assunto tratado. O planejamento dos residentes procura ir ao encontro de uma educação que leve os estudantes a compreender de forma mais completa o conteúdo estudado (BAKER, 2001), no caso, as categorias da pirâmide alimentar e as dicas para uma alimentação mais saudável. Em relação ao uso de toda a gama do seu repertório linguístico (GARCÍA; WEI, 2014), os residentes buscam, no exercício de combinar categorias da pirâmide e exemplos em inglês, uma maneira de verificar se os estudantes conseguiram interpretar as informações apresentadas e relacionar os conteúdos, quer seja em português, quer seja em inglês. Na sua apresentação e depois tê-la finalizado, Enzo e Bianca recebem elogios e comentários sobre o material didático, como os excertos selecionados mostram:

Excerto 04

Maria (17:36): Adorei!

Larissa (17:36): Gostei de como vcs usaram o português como suporte

Júlia (17:36): É literalmente uma atividade translíngue

Maria (17:38): Muito legal! E vocês pegaram direitinho o jeito com a pedagogia translíngue!

Júlia (17:38): E foi tudo bem com essa tarefa com os alunos? (Diário de campo - transcrição de conversa escrita no chat em encontro de 24/05/21)

14 Disponível em: <https://bit.ly/healthyeatingcanada>. Acesso em: 02 nov. 2022.

Excerto 05

Vanessa: E a Júlia está comentando de uma atividade translíngue, né. E vocês já estavam começando a fazer assim mesmo antes da oficina da Maria. E com a oficina da Maria vocês ainda potencializaram, mas vocês já estavam usando as duas línguas, né. (Diário de campo - transcrição de fala em encontro de 24/05/2021)

Os Excertos 04 e 05 mostram a validação dada pelos outros participantes ao material elaborado por Enzo e Bianca. Larissa relata ter gostado do modo como os residentes utilizaram a língua portuguesa para dar suporte às tarefas solicitadas e Júlia afirma que era *literalmente* uma atividade translíngue. Já Maria expressa um elogio ao dizer que adorou o que foi mostrado e que eles conseguiram aplicar as ideias da pedagogia translíngue na sua aula. Enquanto isso, Vanessa diz que os residentes já tinham começado a usar as duas línguas em suas aulas, porém, com o suporte fornecido nos encontros, eles *potencializaram* essa prática.

Com base nisso, compreendemos que a formação docente é uma só, teórica, prática, reflexiva, crítica e criadora de identidade (PERRENOUD, 2002). Esse processo iniciou no reconhecimento de que a prática precisava de mudança, seguida da realização de oficinas e encontros de formação a fim de apresentar “ingredientes teóricos” (PIMENTA, 2005) novos, no caso, a translíngua e a pedagogia translíngue, para que fossem respondidas demandas autênticas vindas da prática. Os residentes demonstram estar em um processo de compreensão do conceito de translíngua e de como usar a pedagogia translíngue enquanto constroem conjuntamente a sua formação como docentes no PRP por meio da reflexividade proporcionada nesses encontros do grupo e da elaboração entre pares do material didático.

Como afirmado por Knight (2002), para que oficinas ou cursos de aprimoramento tenham algum tipo de influência sobre a prática docente, é preciso que o assunto tratado seja condizente com aquela comunidade de prática para a qual são dirigidos. No contexto analisado neste estudo, pode-se sugerir pelos excertos selecionados que a translíngua foi transferida para a prática daquele grupo de professores em formação e em serviço e teve repercussões para além daquela primeira oficina ministrada por Francine, pois a discussão sobre translíngua e a realização de atividades translíngues se prolongou até o fim da participação deles no PRP, como será logo apresentado.

“Isso justifica o que eu tô fazendo” - Avaliação

Nesta última categoria, trazemos as análises de excertos representativos dos relatos orais e escritos produzidos pelos participantes que apontam a relevância da perspectiva translíngue na prática e na formação docente durante a sua atuação no PRP. Essa quarta esfera resume o ciclo de evidências que buscamos apresentar aqui de que o PRP ofertou momentos de entrelaçamento entre teoria e prática na formação docente, considerados significativos pelos participantes. A partir de um problema oriundo da prática (a falta de uso de inglês nos materiais didáticos de língua adicional), um embasamento teórico foi buscado (a translanguagem e a pedagogia translíngue) para que se promovesse a aprendizagem de língua inglesa para os alunos da EJA de uma escola pública em contexto de ensino remoto.

Em um evento sobre pesquisa, ensino e extensão realizado na Universidade em setembro de 2021, os residentes apresentaram seus relatos de prática dos projetos realizados até então durante a sua atuação no PRP. Os dois excertos a seguir demonstram os pontos de vista de duas residentes sobre a translanguagem e a importância dada por elas do seu uso para a sua atuação profissional. No Excerto 06, a residente Larissa relata o trabalho desenvolvido em parceria com Débora em um evento sobre pesquisa, ensino e extensão realizado na Universidade em setembro de 2021; no Excerto 07, Débora faz suas considerações por escrito em seu relatório enviado à CAPES para a conclusão do período de residência pedagógica.

Excerto 06

Larissa: Na aula cinco, nós fizemos a utilização da pedagogia translíngue como andaime de aprendizagem do inglês. (...) E, na aula seis, nós realizamos uma tarefa escrita de texto translíngue, que foi a produção final. Ou seja, a partir de um texto sobre a receita da feijoada, os alunos precisavam escrever um texto em português, mas que demonstrasse conhecimento dos conteúdos estudados nas aulas passadas, então eles precisavam usar os vocabulários, palavras-chaves, em inglês. (Diário de campo - transcrição de fala de apresentação em evento em setembro de 2021)

Excerto 07

Débora: O projeto aprofundou-se no uso da língua inglesa por meio da pedagogia translíngue e apresentou infográficos como gênero estruturante de suas aulas. O uso da translanguagem consistiu em apresentar as tarefas tanto em português quanto em inglês, facilitando assim o entendimento dos estudantes e possibilitando a ampla utilização dos recursos linguísticos tanto da língua materna quanto da língua adicional, partindo do princípio que elas trabalham juntas para

a construção do conhecimento bilíngue (COLE, 2019)¹⁵. (Relatório escrito produzido por Débora em março de 2022)

Em seu relato de experiência apresentado no Excerto 06, Larissa afirma que a pedagogia translíngue desempenhou um papel de andaime da aprendizagem do inglês. Vanessa, conforme mencionado no Excerto 01, identificou que os estudantes estavam se sentindo intimidados ao tentarem se aproximar da língua inglesa no contexto remoto. Para contornar essa situação, o entendimento dos residentes naquele momento sobre como colocar em prática a pedagogia translíngue foi materializada nas tarefas solicitadas aos estudantes, oferecendo a possibilidade de que os alunos usassem a língua portuguesa, que é a língua mais familiar para eles. Essa abordagem, segundo Vanessa, tornou a aprendizagem do inglês mais acessível e menos ameaçadora para os aprendizes. Ainda, Larissa conta que a tarefa de escrita que foi proposta aos alunos, ainda que em português, exigia a compreensão dos conteúdos de aulas anteriores e a sua demonstração por meio do uso de vocabulário em inglês para a realização da tarefa.

No Excerto 07, contata-se que a residente está em um processo de compreender a prática translíngue e de aplicá-la em seu fazer docente. Em um primeiro momento, ela caracteriza a translíngue apenas como “apresentar as tarefas tanto em português quanto em inglês”. No entanto, em um segundo momento, ela também destaca que a pedagogia translíngue é uma forma de aprofundar o que foi trabalhado no projeto desenvolvido, por usar todo o repertório linguístico dos estudantes, considerando aquilo que já é mais utilizado por eles (a língua portuguesa) e aquilo que ainda está emergindo no seu bilinguismo (a língua inglesa) de forma a facilitar o entendimento e possibilitar o uso de todos os recursos linguísticos disponíveis para construir conhecimentos (FLORES; SCHISSEL, 2014; WELP; GARCÍA, 2022).

Além disso, nota-se um ponto de vista crítico e emancipatório (GARCÍA; WEI, 2014), uma vez que, ao trabalhar na perspectiva translíngue, os estudantes terão acesso a novos conhecimentos (BAKER, 2001) tanto dos temas discutidos quanto dos itens linguísticos enfocados nas aulas de língua adicional, o que pode fazê-los refletir sobre as suas experiências nos seus contextos, conhecer outras formas de pensar e, assim, transformar a sua própria realidade (FREIRE, 2021). Por fim, a residente utiliza, inclusive, um texto teórico relacionado ao bilinguismo, que se articula com o que havia sido discutido até aquele momento sobre o uso de todo o repertório linguístico dos aprendizes. Dessa

15 COLE, M.W. Translanguaging in Every Classroom. *Language Arts*, v. 96, n. 4, p. 244-249, mar. 2019.

maneira, percebe-se que Débora, assim como outros residentes, encontram-se em um processo de construção do seu entendimento sobre o que significa exercer uma prática pedagógica tranlíngue.

No cenário investigado, a língua inglesa precisou do apoio da língua majoritariamente utilizada (português) para que as propostas de ensino fossem exequíveis para ser possível construir sentidos e produzir textos de gêneros escolares (WELP; GARCÍA, 2022) na aula de língua adicional. Larissa e Débora, como casos representativos do que foi reportado também por outros residentes, afirmam que seus materiais didáticos podem ser entendidos como translíngues, ainda que enfoquem primordialmente na apresentação dos enunciados em inglês e em português. Apesar de essas ações não poderem ser consideradas como pedagogia tranlíngue isoladamente, já podem sinalizar um processo dos residentes de dar sentido às ideias de translinguagem na sua própria prática. Ao entenderem que os estudantes da EJA podem utilizar a língua que se sentem mais confortáveis (no caso, a língua portuguesa) também na aula de língua adicional (no caso, a língua inglesa) para responder ao que é solicitado nas atividades e para refletir sobre os temas abordados, estariam abrindo possibilidades de participação nas práticas que se fazem por meio da língua inglesa. Uma perspectiva tranlíngue parece estar em desenvolvimento na formação desses futuros professores de língua inglesa, ainda que, nessas primeiras tentativas de sua apropriação, tenham-na aplicado de forma simplificada. Mesmo assim, nos dados trazidos, constatamos um entendimento de translinguagem como suporte à língua adicional nesse contexto escolar, uma perspectiva parecida com a de García (2009), García e Wei (2014) e Flores e Schissel (2014).

Para finalizar a análise e discussão de dados, no Excerto 08, a preceptora Vanessa responde a uma pergunta na entrevista sobre algum encontro de formação que tenha marcado a sua experiência no PRP.

Excerto 08

Vanessa: Algo que me marcou muito foi a translinguagem porque, assim, tinham algumas questões, alguns princípios que eu acho que eu já tinha um pouco na vida sem saber que aquilo existia. Então quando tem alguma coisa que tu meio que já tenta fazer e tu acha que tem toda uma teoria, uma explicação, que tem todo um trabalho desenvolvido, então pra mim foi muito significativo. (...) eu tinha todo um objetivo pedagógico porque eu tinha as minhas crenças, e no momento que eu conheci a translinguagem, saiu daquele nível de crença, sabe? Tipo, olha, tá aqui, isso justifica o que eu tô fazendo. (Transcrição de entrevista realizada em 18/05/22).

No relato de Vanessa, verifica-se a relevância que ela atribui a ter conhecido a translinguagem durante a sua participação no PRP. Para ela, houve uma correspondência entre a pedagogia translíngue e as suas crenças e práticas como professora, o que pode ter sido um motivo que explica o prolongamento da discussão sobre translinguagem entre esses participantes do PRP (BAKER, 2001), evidenciando a relevância de oficinas na formação de professores em serviço. O fato de Vanessa ter encontrado uma fundamentação teórica que deu sustentação às suas práticas educacionais (PERRENOUD, 2002) e daqueles que orientava foi marcante para a preceptora, pois agora consegue justificar as suas decisões pedagógicas com base em pesquisas consolidadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste artigo foi analisar a apropriação do conceito de translinguagem na formação docente de participantes do Programa de Residência Pedagógica. Verificou-se a existência de oportunidades de formação para os participantes, que colocam em ação suas compreensões da pedagogia translíngue nas suas ações docentes no PRP, gerando mudanças avaliadas como positivas para eles acerca de suas aulas de inglês como língua adicional. Com base em um problema oriundo da concretude prática, os participantes buscaram um referencial teórico que desse subsídios às ações docentes no programa. Sendo assim, eles tiveram a oportunidade, por meio de uma oficina e de uma sequência de encontros de acompanhamento, de conhecer, discutir e se apropriar do conceito de translinguagem e de pedagogia translíngue. A partir dessa apropriação, eles ajustaram as suas práticas pedagógicas de ensino de inglês com o intuito de que seus estudantes, alunos da EJA de uma escola pública, conseguissem realizar as atividades por conta própria, tendo em vista o período de ensino remoto devido à pandemia de Covid-19, e que também dessem novos contornos às suas realidades por meio das discussões propostas nos materiais didáticos.

Os encontros contribuíram para o processo de compreensão do significado de translinguagem e a troca entre pares para aprimorar os planejamentos didáticos por meio do compartilhamento das aulas e da discussão teórico-reflexiva sobre como construir aprendizagens de língua adicional numa perspectiva translíngue. A oficina conduzida por Francine, doutoranda em Letras, e o acompanhamento de Maria, a orientadora, e de Vanessa, a preceptora, nos encontros que se seguiram foram considerados importantes para que a implementação dessa perspectiva pedagógica ocorresse nas aulas planejadas pelos residentes. Assim sendo, os seus entendimentos sobre a pedagogia translíngue (WELP; GARCÍA, 2022) foram efetivados nos materiais didáticos e apontados como

relevantes nos relatos dos próprios participantes. Além disso, notou-se um alinhamento da perspectiva translíngua aos interesses e ações pedagógicas consideradas pertinentes pela preceptora e pelos residentes.

Os dados apresentados sugerem que os participantes ainda estão se apropriando do que significa a translíngua, visto que a materializam primordialmente em enunciados em ambas as línguas e textos com suas traduções. Todavia, conforme os seus relatos, a translíngua é compreendida como uma forma de aproximar a língua inglesa à realidade dos estudantes de EJA por meio de tarefas de leitura e produção de textos bilíngues.

Entendemos que houve a promoção da relação entre teoria e prática, iniciada na oficina e continuada nos encontros, corroborando a importância da oferta de oficinas que se comuniquem diretamente com as necessidades de um público-alvo específico (KIRSCH; SARMENTO, 2018). Os participantes puderam, assim, aperfeiçoar seu fazer pedagógico numa perspectiva prático-reflexiva, entrelaçando teoria e prática a partir da formação realizada no PRP. Pôde-se evidenciar o protagonismo docente no enfrentamento de suas demandas pedagógicas autênticas, emergentes daquela situação (GARCEZ; SCHLATTER, 2017), possibilitando o uso de conhecimentos teóricos ou técnicos de forma contextualizada e apropriada às necessidades daquele cenário, gerando mudanças consideradas positivas sobre suas aulas de inglês como língua adicional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006, p. 17-32.

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, 3ª ed. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 2001.

BRASIL. Edital CAPES nº 06/2018. Brasília, DF: 2018. **Assunto: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em: 28 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria CAPES nº 82, de 26 de abril de 2022, que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica - PRP**. Brasília, DF, 2022. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Portaria_1691648_SEI_CAPES_1689649_Portaria_GAB_82.pdf. Acesso em: 04 jan. 2023.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: R.L. LINN; F. ERICKSON (Orgs.), **Quantitative methods, Qualitative methods**. New York: Macmillan, 1990, p. 77-194.

FLORES, N.; SCHISSEL, J.L. Dynamic Bilingualism as the Norm: Envisioning a Heteroglossic Approach to Standards-Based Reform. **TESOL Quarterly**, v. 48, n.3, p. 454-479, 2014. Doi:10.1002/tesq.182.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GARCEZ, P.M.; SCHLATTER, M. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: E. MATEUS; J.R.A. TONELLI (Orgs.), **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, p. 13-36.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective**. MA: Wiley/Blackwell, 2009, 496 p.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: Principles in Practice**. 3a ed. Routledge: London, 2007, 288 p.

KIRSCH, W.; SARMENTO, S. Workshops as an avenue of teacher development in a Language without Borders community in Southern Brazil. **BELT - Brazilian English Revista X**, v. 18, n. 02, p. 450-478, 2023.

Language Teaching Journal, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 395-408, jul./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.15448/2178-3640.2018.2.31916>.

KNIGHT, P. A systemic approach to professional development: learning as practice. **Teaching and Teacher Education**, v. 18, p. 229-241, 2002.

MASON, J. **Qualitative researching**. Londres: SAGE, 2002.

NÓVOA, A. Antonio Nóvoa: “professor se forma na escola”. Entrevista com Antonio Nóvoa concedida a Paola Gentile. **Revista Nova Escola**, 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: A. NÓVOA (Org.), **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: 1995, p. 93-114.

PERRENOUD, P.; THURLER, M.G. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. Porto Alegre: Grupo A, 2002. 9788536309460. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788536309460/>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2005, 200p.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. Língua Espanhola e Língua Inglesa. In: RIO GRANDE DO SUL, **Referenciais Curriculares do Estado Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, p. 127-172. Disponível em:

https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 06 set. 2022.

WELP, A.; GARCÍA, O. A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro. **Ilha do Desterro**, Florianópolis v. 75, n. 1, p. 47-064, jan./abr. 2022. <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2022.e82165>.

Recebido em: 04 de abr. 2023.

Aceito em: 05 de jun. 2023.