



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Câmpus de São José do Rio Preto

ISADORA MENDES BATISTA

**“AS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PESQUISA-AÇÃO EM CONTEXTO DE ENSINO FUNDAMENTAL I”**

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, SP

2023

ISADORA MENDES BATISTA

**“AS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PESQUISA-AÇÃO EM CONTEXTO DE ENSINO FUNDAMENTAL I”**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Suzi Marques Spatti Cavalari

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO, SP

2023

B333p

Batista, Isadora Mendes

As Práticas Translúngues de uma Professora de Língua Inglesa :
uma Pesquisa-Ação em contexto de Ensino Fundamental I / Isadora
Mendes Batista. -- São José do Rio Preto, 2023

168 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio
Preto

Orientadora: Suzi Marques Spatti Cavalari

1. Práticas Translúngues. 2. Pesquisa-ação. 3. Fundamental I. 4.
Ensino de Língua Inglesa. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto. Dados fornecidos pelo autor(a).

ISADORA MENDES BATISTA

**“AS PRÁTICAS TRANSLÍNGUES DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA:
UMA PESQUISA-AÇÃO EM CONTEXTO DE FUNDAMENTAL I”**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Prof^a. Dr^a. Suzi Marques Spatti Cavalari
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto
Orientador

Prof^a. Dr^a. Lília Abreu-Tardelli
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof^a. Dr^a. Silvia Matravolgyi Damião
UNITAU – Universidade de Taubaté

São José do Rio Preto
14 de Dezembro de 2023

À minha grande e unida família

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Suzi, por enxergar meu potencial e me ajudar a alcançá-lo apesar de todas as dificuldades no percurso. Obrigada por me ensinar a ser uma professora e pesquisadora mais informada e persistente, e por me ensinar a transformar minhas ideias em ciência.

Às professoras da minha banca de qualificação e de defesa, Lília Abreu-Tardelli e Silvia Matravolgyi Damião, por aceitarem nosso convite e contribuir de forma valiosa para o amadurecimento da pesquisa. As reflexões e apontamentos feitos foram muito pertinentes e relevantes para a qualidade da investigação desenvolvida.

À professora participante do debate do Selin, Rosângela Dantas de Oliveira, por levantar questionamentos enriquecedores em relação à pesquisa e promover uma mudança de perspectiva a respeito do trabalho realizado. Sua participação foi essencial para o progresso da investigação.

Ao IBILCE, por me proporcionar uma graduação e pós-graduação gratuita e de qualidade. Obrigada por me permitir desenvolver e crescer pessoal e profissionalmente. A educação transforma pessoas, para que possamos transformar o mundo. A universidade faz parte da minha vida e graças a ela eu realizei sonhos e irei realizar muito mais.

À minha mãe Christiane, por me criar com uma perspectiva crítica e guerreira, sem nunca duvidar das minhas capacidades e incentivar a persistência, a liberdade e o equilíbrio da vida. Ao meu pai Carlos Alberto, por me oferecer todo o apoio emocional e financeiro ao longo do caminho e me permitir realizar meus sonhos. À minha madrastra Simone, por me estimular na carreira acadêmica e me acolher de coração. À minha irmãzinha Valentina, por ser minha primeira aluna e me iniciar na jornada de professora e pesquisadora com suas curiosidades e questionamentos. Ao meu irmão Ruan, por me ensinar sobre resiliência e sempre estar ao meu lado. Ao meu primo Leandro, por liderar e guiar todas as minhas conquistas acadêmicas, você é o meu herói. À minha melhor amiga e irmã de alma Caruline, por se aventurar comigo nas batalhas e conquistas da vida, me ajudando a vencer. Às minhas avós Marlene e Vilma, por me inspirarem como professoras de línguas e pessoas excepcionais. Aos meus dez tios(as) e incontáveis primos(as), por me acompanharem nessa jornada com todo o amor, união e suporte que se embasa todo o meu ser. Aos meus melhores amigos Vinícius e José Victor, por se juntarem a mim na universidade e garantir nossas conquistas.

Ao meu esposo Filip, por me auxiliar nesses oito anos durante os momentos bons e desafiadores. Seu companheirismo e amor foram essenciais para meu desempenho nos estudos.

“Eu não vou fugir, eu nunca volto atrás na minha palavra. Este é o meu jeito ninja!”

(NARUTO, 2003, episodio 62, 03:24-3:33)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é investigar em quais momentos, com qual(is) propósito(s) e quais recursos são combinados pela professora-pesquisadora ao utilizar as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa-ação e adota o processo teórico-metodológico de planejamento, ação e avaliação, conforme propõe Tripp (2005) e Burns (2011), pois envolve a investigação, ao longo de três anos, da atuação da professora-pesquisadora em sala de aula a fim de torná-la mais informada sobre sua prática pedagógica. O referencial teórico da presente pesquisa embasa-se nos pressupostos de Canagarajah (2017) e Garcia e Wei (2014) no que diz respeito à translanguagem, em que os elementos linguísticos e semióticos são considerados um único repertório com diversas possibilidades de combinação. Segundo os autores, as práticas translíngues podem ser utilizadas como estratégia pedagógica em sala de aula, promovendo a negociação de sentidos e a construção de conhecimento. Esta investigação foi organizada em três fases (planejamento-ação-avaliação) a fim de analisar os ciclos de diagnóstico de problemas, ações e avaliações da professora-pesquisadora no decorrer da pesquisa-ação. Os resultados revelam mudanças dos problemas identificados, nas ações implementadas e nas avaliações feitas em cada fase da pesquisa. O emprego dos processos translíngues (combinação de recursos linguísticos e semióticos) torna-se mais complexo de forma gradual para a construção de sentido das atividades em sala de aula e sua recorrência torna-se constante de acordo com três principais objetivos pedagógicos da professora-pesquisadora (adaptar instruções, construir conhecimento e aprofundar compreensão). Os dados indicam também as transformações na perspectiva e na prática da professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas em suas aulas de língua inglesa.

Palavras-chave: Práticas Translíngues. Pesquisa-ação. Fundamental I. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

The aim of this research is to investigate the moments, the purpose(s) and how the resources are combined by the teacher-researcher when using mother tongues and foreign languages in English language classes in elementary school. This study is characterized as an action research and adopts the theoretical-methodological process of planning, acting, and evaluating, as proposed by Tripp (2005) and Burns (2011), as it involves the investigation, over three years, of the teacher-researcher's performance in the classroom to make her more informed about her pedagogical practice. The theoretical framework of this research is based on the assumptions of Canagarajah (2017) and Garcia and Wei (2014) regarding translanguaging, which linguistic and semiotic elements are considered a single repertoire with different combination possibilities. According to the authors, translingual practices can be used as a pedagogical strategy in the classroom, promoting the negotiation of meanings and the construction of knowledge. This investigation was organized into three phases (planning-acting-evaluating) to analyze the cycles of problem diagnosis, actions, and evaluations of the teacher-researcher during the action research. The results reveal changes in the problems identified, in the actions implemented and in the reflections made in each research's phase. The use of translingual processes (combination of linguistic and semiotic resources) gradually becomes more complex for the construction of meaning in classroom activities and their recurrence becomes constant in accordance with three main pedagogical objectives of the teacher-researcher (adapt instructions, build knowledge, and deepen understanding). The data also indicate the transformations in the perspective and practice of the teacher-researcher in relation to the use of languages in her English language classes.

Keywords: Translingual practices. Action Research. Elementary School. English Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Continuum do CLIL.	20
Figura 2 – Representação em 4 fases do ciclo da pesquisa-ação	41
Figura 3 – Ciclos desta pesquisa-ação	46
Figura 4 – Fases desta pesquisa-ação	48
Figura 5 – Alteração da figura das fases	119
Figura 6 - Perguntas de pesquisa e metodologia até 26 de maio de 2023	123
Figura 7 – Análise da fase 3	126
Quadro 1 – Objetivos e estratégias da translanguagem como pedagogia	33
Quadro 2 – Práticas translíngues	35
Quadro 3 – Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos	50
Quadro 4 - Diários de pesquisa	53
Quadro 5 – Material didático	56
Quadro 6 – Normas para transcrição	62
Quadro 7 – Procedimentos de análise das três fases da pesquisa	64
Quadro 8 – Problemas da fase 1	67
Quadro 9 – Ações da fase 1	69
Quadro 10 – Resultados da análise da fase de planejamento da pesquisa	73
Quadro 11 – Pergunta de pesquisa fase 1	75
Quadro 12 – Problemas da fase 2	79
Quadro 13 – Cabeçalho do plano de ação da unidade 1	81
Quadro 14 – Plano de ação aula 3	82
Quadro 15 – Plano de ação aula	88
Quadro 16 – Plano de ação aula 8	93
Quadro 17 – Cabeçalho do plano de ação unidade 2	97
Quadro 18 – Plano de ação aula 13	98
Quadro 19 – Transcrições da fase de ação	109
Quadro 20 – Ações da fase 2	110
Quadro 21 – Resultados da análise da fase de implementação da pesquisa	114
Quadro 22 – Pergunta de pesquisa fase 2	116

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados das gravações

54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PP Professora-pesquisadora

PA Pesquisa-ação

CLIL Content and Language Integrated Learning

LM Língua maternal

LE Língua estrangeira

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1 Educação Bilíngue.....	17
2.2 Teoria da Translinguagem: conceitos e implicações na sala de aula.....	22
2.2.1 Translinguagem: conceitos teóricos.....	22
2.2.2 Translinguagem como pedagogia.....	29
3. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	39
3.1 Natureza e abordagem da pesquisa.....	39
3.2 Percorso metodológico desta PA.....	46
3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados.....	50
3.3.1 Plano de aula.....	51
3.3.2 Notas de campo e diário da professora-pesquisadora.....	52
3.3.3 Gravações.....	53
3.4 Contexto e materiais da pesquisa.....	55
3.5 Participantes da pesquisa.....	57
3.6 Procedimentos de análise.....	59
3.6.1 Procedimentos de análise da fase 1.....	60
3.6.2 Procedimentos de análise da fase 2.....	61
3.6.3 Procedimentos de análise da fase 3.....	64
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	65
4.1 Análise dos dados coletados na primeira fase.....	65
4.1.1 Problema(s) identificado(s) pela professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas na fase 1.....	65
4.1.2 Ações relatadas no diário pela professora-pesquisadora.....	68
4.1.3 Avaliação da professora-pesquisadora.....	70
4.2 Análise dos dados coletados na segunda fase.....	76
4.2.1 Problema(s) identificado(s) pela professora-pesquisadora em relação às práticas translíngues na fase 2.....	76
4.2.2 Ações da professora-pesquisadora planejadas a partir do plano de ação.....	80
4.2.2.1 Trabalho pedagógico sobre amigos, personalidades e interesses.....	80
4.2.2.2 Trabalho pedagógico sobre exploração.....	97
4.2.3 Avaliação da professora-pesquisadora a partir da implementação do plano de ação....	111
4.3 Análise dos dados coletados na terceira fase.....	116

4.3.1	Avaliações da professora-pesquisadora durante a fase 1.....	117
4.3.2	Avaliações da professora-pesquisadora durante a fase 2.....	122
5.	CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A – Plano de Ação.....	137
	APÊNDICE B – Diários de Pesquisa 2021.....	146
	APÊNDICE C – Diários de Pesquisa 2022.....	152
	APÊNDICE D – Termos de Consentimento.....	164

1 INTRODUÇÃO

A partir das mudanças culturais, sociais e linguísticas do século XXI, novas necessidades de comunicação multilíngue e multicultural surgiram, o que, de acordo com Fávaro (2009) contribuiu para a expansão das escolas bilíngues no mundo, pois, incentivadas pelo fenômeno da globalização, essas escolas buscam educar os alunos para interagir com um contexto planetário.

Observa-se, na área de linguística aplicada, muitos trabalhos em contexto bilíngue realizados no Brasil e no exterior (FÁVARO, 2009; LARA; BARTHOLOMEI; ALVES; PALLU, 2020; MEGALE; LIBERALI, 2016; FINARDI; LEÃO; PINHEIRO, 2016; HARROP, 2012; NEGOCEKI, 2018; LUZ, 2016) que revelam a crescente mudança nas propostas metodológicas das aulas de língua, que são oferecidas em maior quantidade de carga horária e de modo mais orgânico aos alunos. Um exemplo dessa proposta é a abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – Aprendizagem de Conteúdo e Língua Integrados), na qual língua e conteúdo estão integrados, ou seja, conteúdos de diferentes disciplinas são ensinados-aprendidos por meio da língua estrangeira.

A presente pesquisa foi realizada em uma escola que denomina a proposta pedagógica de “projeto bilíngue”, pois atende a apenas alguns requisitos propostos pela educação bilíngue, tais como: (i) a carga horária oferecida para as aulas de inglês é maior do que a carga horária oferecida pelas escolas regulares para o ensino infantil e fundamental I; (ii) base curricular adotada pelo material da escola é de padrão internacional e a abordagem de ensino considera a língua inglesa como um instrumento de comunicação ao discutir temas de outras áreas do conhecimento durante as aulas de inglês.

Esta professora-pesquisadora (PP) trabalhou nesse contexto bilíngue no ensino fundamental I e enfrentou muitas dificuldades e inseguranças em relação a sua prática pedagógica. Em primeiro lugar, pelo fato de que, ao começar a trabalhar naquele contexto, PP percebeu que sua formação não a havia preparado para atuar com a abordagem CLIL, que guiava as orientações da gestão escolar, conforme o material didático adotado. Além disso, após cursar cinco anos de graduação com aulas que utilizavam a língua inglesa integralmente, a PP deparou-se com uma questão didática sobre a qual também não havia refletido até o momento, o uso das línguas portuguesa e inglesa em sala de aula. Essas questões geraram (i) insegurança a respeito de como utilizar as línguas em suas aulas de modo que incentivasse e auxiliasse no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que se tratava de crianças com nível

básico de inglês, e (ii) percepção de falta de capacitação/formação para ministrar tais aulas, devido à lacuna de conhecimento teórico (e prático) no assunto. A partir desse cenário, compreende-se a motivação pessoal para realização deste estudo.

Além da perspectiva pessoal da professora-pesquisadora, do ponto de vista acadêmico-científico, esta pesquisa sobre práticas translíngues se justifica porque a maioria dos trabalhos na área foi realizada dentro de uma perspectiva de bilinguismo em que as línguas são consideradas sistemas autônomos, sendo concebidas em “língua materna” e “língua estrangeira” ou “língua 1” e “língua 2”. Os resultados desses estudos sugerem que é possível desenvolver habilidades como a competência linguística, confiança, resolução de problemas, conscientização gramatical, independência e conscientização cultural (FÁVARO, 2009; LARA; BARTHOLOMEI; ALVES; PALLU, 2020; MEGALE; LIBERALI, 2016; FINARDI; LEÃO; PINHEIRO, 2016; HARROP, 2012; NEGOCEKI, 2018; LUZ, 2016). No entanto, nota-se escassez de trabalhos que se embasam em uma perspectiva translíngue, em que as línguas são consideradas um único repertório linguístico e semiótico com inúmeras possibilidades de combinação para uma construção de sentido, conforme proposto, por exemplo, por Canagarajah (2017), Garcia e Wei (2014) e Lucena (2015).

O presente estudo embasa-se nessa segunda perspectiva teórica, pois, na percepção da professora-pesquisadora, os pressupostos da translanguagem pareciam contemplar seus anseios e inseguranças a respeito da relação complexa entre as línguas em contexto de sala de aula. Quanto ao motivo científico em adotar essa teoria, o conceito de um repertório linguístico único com diversas possibilidades de combinação entre seus elementos linguísticos e semióticos permite, segundo Canagarajah (2017) e Garcia e Wei (2014), discussões mais complexas, metalinguísticas e interculturais. Assim, a partir dessa perspectiva, são possíveis fluxos de comunicação dinâmica em redes inter-relacionadas de produção de significados, bem como uma flexibilidade simultânea pelo continuum das línguas, conforme as pesquisas da área propõem (CANAGARAJAH, 2017; GARCIA; WEI, 2014; LIN; HE, 2017; LUCENA; CARDOSO, 2018; LUCENA, 2015; NIKULA; MOORE, 2016; PEDRO, 2016; PENNYCOOK, 2017).

Diante desse panorama, este estudo é realizado em perspectiva longitudinal, ou seja, ao longo de três anos, e embasa-se nos princípios metodológicos da pesquisa-ação (PA) (TRIPP, 2005), que pressupõe um ciclo de investigação que consiste em planejamento, ação, descrição (observação) e avaliação (reflexão) da prática pedagógica da professora-pesquisadora, conforme pontua Tripp (2005). Devido a esse processo metodológico, a pesquisa

ocorre em três fases, sendo elas: fase de planejamento (agosto-dezembro de 2021); fase de ação (janeiro-abril de 2022) e fase de avaliação (maio de 2022 - dezembro de 2023). Assim, o objetivo da professora-pesquisadora consiste em compreender e caracterizar os usos das línguas materna e estrangeira nas suas aulas de língua inglesa, a partir das perguntas de pesquisa a seguir:

- 1) Como a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?
 - a. Em quais momentos e com qual(is) propósito(s) a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?
 - b. Em quais momentos, com qual(is) propósito(s) e quais recursos são combinados pela professora-pesquisadora ao utilizar as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?

O referencial teórico para responder a essas perguntas de pesquisa se ancora principalmente nos pressupostos de Canagarajah (2017) e Pennycook (2017), no que concerne à translinguagem, bem como Garcia e Wei (2014), Lin e He (2017) e Lucena e Cardoso (2018) a respeito da translinguagem como pedagogia.

Como esta pesquisa segue a proposta metodológica da PA, ela se guia pelas perguntas de (i) identificação de um problema, (ii) planejamento de uma solução e sua implementação, (iii) monitoramento e avaliação de sua eficácia (TRIPP, 2005). Além disso, leva-se em consideração que essas perguntas devem ser respondidas a cada fase da PA (identificação de um problema/ação e avaliação), conforme a seguir:

- (i) Qual(is) problema(s) é(são) identificado(s) pela professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas durante as aulas de língua inglesa?
- (ii) Qual(is) ações a professora-pesquisadora planeja a partir da identificação desse(s) problema(s)?
- (iii) Que avaliação ela faz a partir da implementação da(s) ação(ões) planejadas?
- (iv) É possível observar transformações na prática e na percepção da professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas durante as aulas de língua inglesa em

contexto de ensino fundamental I? Como se explicam as transformações (ou ausência delas)?

De acordo com Tripp (2005), responder essas questões no processo da investigação e desenvolver esse ciclo metodológico da PA tem como propósito promover reflexão e transformação da prática pedagógica do professor-participante da pesquisa-ação.

A presente dissertação organiza-se em quatro capítulos. A primeira é a seção de fundamentação teórica (2), em que se explana os embasamentos teóricos sobre ensino bilíngue e práticas translíngues. Em seguida, apresenta-se o material e os métodos de investigação (3), em que se descreve a metodologia da pesquisa-ação e os instrumentos de coleta de dados que serão utilizados para o desenvolvimento dessa dissertação. Na sequência, realiza-se a análise e discussão dos dados em três fases: fase de planejamento (4.1), fase de ação (4.2) e fase de avaliação (4.3). Por fim, conclui-se com as considerações finais (5) a respeito da pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção é apresentado o embasamento teórico desta investigação a respeito da educação bilíngue no mundo e no Brasil, bem como suas possíveis aplicações em sala de aula a partir da abordagem CLIL. Além disso, explana-se a fundamentação teórica acerca da translanguagem e suas implicações como prática pedagógica.

2.1 Educação Bilíngue

A educação bilíngue surgiu a partir dos movimentos de colonização e imigração entre os povos, momento em que as escolas eram formadas pelas comunidades e a instrução das disciplinas considerava tanto as línguas nativas quanto as dominantes da região, conforme relatam Nieto (2009) e Ovando (2003), que investigaram o desenvolvimento de ensino bilíngue nos Estados Unidos. De acordo com Fávaro (2009), os estudos sobre o ensino bilíngue foram valorizados somente a partir de 1962 com o objetivo de contribuir para a inclusão social dos imigrantes, uma vez que essa proposta considerava o desenvolvimento de instrumentos para superar as barreiras culturais e cognitivas a partir do ensino da língua inglesa para falantes não nativos.

Além disso, o cenário de mudanças culturais, sociais e linguísticas do século XXI resultou em um aumento nas oportunidades para comunicação multilíngue e multicultural, contribuindo para a expansão de escolas bilíngues pelo mundo, especialmente nos Estados Unidos e no Canadá (FÁVARO, 2009). A expansão dessas instituições fomentou a reflexão sobre como organizar a educação bilíngue de modo que permita aos alunos conhecer a cultura e valorizar a diversidade de outras línguas e países, conforme pontua Fávaro (2009). Parte da tendência da ‘globalização’ era incentivar as escolas a formarem pessoas preparadas para atuarem como cidadãos no mundo, educando o aluno a interagir na prática em um contexto planetário. Assim, segundo a autora, o objetivo das escolas bilíngues é a formação integral dos cidadãos, de forma a possibilitar a aprendizagem por meio da vivência de outras culturas e do conhecimento de outros idiomas.

No contexto das escolas bilíngues no Brasil, Megale (2018) esclarece que há cinco vertentes: (1) educação bilíngue indígena, (2) educação bilíngue para surdo, (3) educação bilíngue em contexto de imigração, (4) educação bilíngue em contexto de fronteira e (5) escolas bilíngues de prestígio ou de elite. As duas primeiras são regulamentadas por lei no país¹, a terceira é conhecida por projetos na última década, porém pouco documentada, a quarta foi oficializada pelo projeto que envolve os países do Mercosul² e, por fim, a quinta é respaldada em documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta de tal ensino no país. Assim, segundo a autora, a educação bilíngue brasileira está dividida em dois polos: (a) educação bilíngue para grupos minoritários e (b) educação bilíngue para classes dominantes.

O foco para esta investigação são as escolas bilíngues de prestígio ou de elite que abrangem as classes dominantes. Essa realidade do ensino bilíngue no Brasil ocorre, primordialmente, devido à ausência de políticas públicas que regulamenta a oferta desse ensino no setor público para a educação básica, conforme pontuam Pricinoti, Moura, Nicomedes e Teixeira (2002). A partir do status valorizado da língua inglesa como internacional, um ensino que propicia a vivência multilíngue e intercultural, tal como a proposta bilíngue, pode garantir melhores oportunidades de emprego e estudo no país e no exterior. Desse modo, os autores afirmam que a decisão do governo em optar por não oferecer tal educação bilíngue para o setor público, porém permitir escolas bilíngues particulares, favorece a desigualdade social, pois esse ensino se torna acessível somente para a parte da sociedade que possui poder aquisitivo, a elite

¹ (1) Constituição Brasileira de 1998, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394) e Plano Nacional de Educação (Lei 10.172).

(2) Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5.626/2005

² (4) Programa de Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)

financeira do país. Vale ressaltar que há de fato algumas iniciativas bilíngues em escola públicas por parte de professores comprometidos em alterar esse cenário desigual, entretanto não são ações governamentais ou um padrão para as escolas públicas do Brasil.

De acordo com Pricinoti, Moura, Nicomedes e Teixeira (2002), além da língua inglesa assumir esse papel de promover e manter a desigualdade social em níveis linguísticos e sociais, a ausência de uma legislação para o ensino de línguas estrangeiras na educação bilíngue possibilita às escolas liberdade para adaptações controversas. Por exemplo, os autores pontuam que muitas dessas instituições educacionais não contratam profissionais graduados em licenciatura ou pedagogia para ministrar as aulas, apenas exigem um conhecimento intermediário da língua estrangeira. Há críticas também em relação ao ensino rudimentar de cores, números e canções em língua inglesa para a educação bilíngue infantil, faixa etária em que é importante o uso de jogos lúdicos, contação de histórias, movimentação, enigmas, música, arte e elementos culturais.

As escolas bilíngues são conhecidas, em geral, por oferecerem a instrução das disciplinas das áreas específicas do conhecimento em outro idioma, organizando a grade curricular de modo que ambas as línguas tenham o mesmo nível de necessidade e importância, conforme apontam Lara, Bartholomei, Alves e Pallu (2020). As autoras afirmam que essa educação se pauta no uso de uma língua-alvo para ensinar outras áreas do conhecimento e trabalha com duas bases curriculares, a brasileira e a internacional.

Entretanto, Megale e Liberali (2016) esclarecem que pode haver diferentes formas de organização para o que denominamos de escola bilíngue. Esse termo pode se referir a (i) uso de duas ou mais línguas com o objetivo de alcançar o bilinguismo e o biletamento, (ii) instrução ou parte dela em uma língua diferente da utilizada em casa, (iii) distribuição temporal diferente para uma instrução nas línguas utilizadas e (iv) diferentes abordagens e práticas pedagógicas.

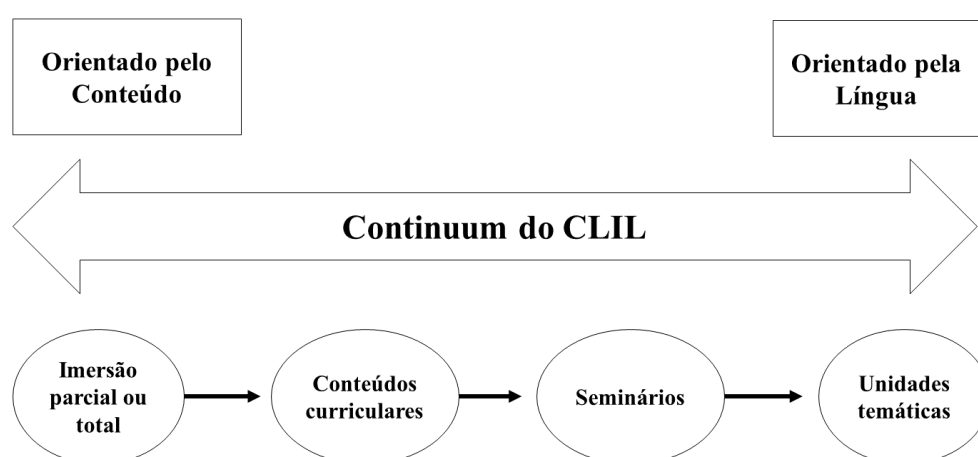
Dentro desse espectro de possibilidades, a proposta da escola investigada nesta pesquisa denomina-se como “projeto bilíngue”, pois atende a alguns dos princípios propostos pela educação bilíngue, como por exemplo: (i) a carga horária oferecida para as aulas de inglês é maior do que a carga horária oferecida pelas escolas regulares para o ensino infantil e fundamental I; (ii) base curricular adotada pelo material da escola segue o padrão internacional e a abordagem de ensino considera a língua inglesa como um instrumento de comunicação ao discutir outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, a proposta também se caracteriza como abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – Aprendizagem de Conteúdo e Língua Integrados).

Coyle (2007) apresenta os estudos teóricos sobre CLIL dentro da área de educação bilíngue no século XXI e explana duas perspectivas dessa abordagem: “CLIL orientado pela língua, que considera parte do conteúdo e ressalta o desenvolvimento da língua, e projetos orientados pelos conteúdos, que podem excluir (dispensar) professores de línguas e o ensino formal/explicito de línguas”³. Os critérios para as diferentes formas de implementação da abordagem CLIL dependem dos objetivos e dos níveis de explicitação da língua e do conteúdo disciplinar. Assim, com diversos contextos socioculturais e políticas educacionais, há diversas maneiras de trabalhar por meio da abordagem CLIL (CENOZ; GENESEE; GORTER, 2013).

Ball et al (2015), ao realizarem um estudo teórico sobre o tema, ressaltam que o sucesso na abordagem CLIL depende da construção de pontes entre conteúdo e língua. Considerando essa questão, a abordagem foi dividida entre os termos *soft* CLIL e *hard* CLIL, os quais se relacionam aos conceitos de CLIL orientado pela língua e orientado pelo conteúdo apresentados por Coyle (2007), isto é, por um lado o *soft* CLIL exige um professor especialista em ensino de línguas para dar foco ao ensino da língua estrangeira para o desenvolvimento linguístico dos alunos, e, por outro lado o *hard* CLIL depende de um professor especialista que seja responsável por ensinar conteúdos disciplinares por meio da língua estrangeira, oferecendo suporte superficial nas habilidades de produção linguística.

De acordo com Luz (2016), considerando essa orientação por língua ou por conteúdo no trabalho com CLIL, há uma diversidade de abordagens diferentes que podem ser adotadas em sala de aula pelo professor, como é possível observar na ilustração abaixo:

Figura 1 – Continuum do CLIL



Fonte: elaboração própria com base em Ioannou-Georgiou e Pavlou, 2011 *apud* Luz, 2016, p. 41

³ Citação original: language-led CLIL, which ‘imports parts of subjects [and] highlights language development’, and subject-led projects, which ‘may well exclude language teachers and explicit language teaching’. (CLEGG, 2003 *apud* COYLE, 2007, p. 545-446)

Podemos verificar que as abordagens de CLIL envolvem trabalhar com diferentes tipos de imersão, seja parcial ou total, em que o conteúdo é ensinado por meio da língua estrangeira, bem como com aulas dos conteúdos curriculares da escola ensinados por meio da língua-alvo. Próximo de uma orientação mais linguística, o CLIL ocorre em forma de seminários, nos primeiros anos da educação básica, com aulas sobre uma área do conhecimento, oferecida na língua-alvo por, no máximo, trinta minutos, durante diversas vezes na semana. Por fim, outra abordagem de CLIL aponta para as aulas de línguas baseadas em unidades temáticas, em que os planos de aulas são baseados em tópicos de temas específicos ou conteúdos disciplinares (LUZ, 2016). No presente estudo, a professora-pesquisadora é responsável pela disciplina de língua inglesa da escola que se pauta na abordagem *soft* CLIL a partir do trabalho com unidades temáticas.

Vale ressaltar que, no Brasil, a implementação do CLIL é recente e específica para escolas bilíngues de elite. Nesse sentido, Siqueira, Landau e Paraná (2018) argumentam que há muitos desafios, por exemplo a escassez de materiais que adotam essa abordagem e, para os livros existentes, há um foco maior no ensino de língua inglesa tradicional. Inclusive, esses materiais estão frequentemente desconexos da realidade dos alunos brasileiros. Essa situação sobrecarrega os professores, instigando-os a criarem ou adaptarem os materiais de acordo com seus objetivos em sala de aula.

Além disso, Siqueira, Landau e Paraná (2018) apontam outra barreira na implementação do CLIL na América do Sul, como o preparo dos professores para lidar com tal abordagem. Os programas de graduação em sua maioria não formam educadores para esse contexto de ensino específico. Assim, os professores possuem uma dificuldade em explorar as estratégias respectivas ao planejamento e implementação de aulas CLIL.

Quanto à linguagem em sala de aula, Coyle (2007) afirma que a abordagem CLIL permite o uso de outras línguas, como a língua materna dos estudantes, ao invés de limitar as aulas somente com o uso do segundo idioma. A esse respeito, Mello (2002), ao observar as aulas de língua inglesa do ensino infantil de uma escola internacional de Brasília⁴, esclarece que o conceito de *English-Only*, em que o inglês é a única língua usada em aula, foi uma política norte-americana surgida em meados dos anos 90 e que caminhou na contramão do multilíngüístico. Apesar de o ensino bilíngue e da maioria das pedagogias dominantes

⁴ Uma escola com alunos de origem multiétnica residentes em Brasília, sendo 65% de alunos brasileiros, 15% de americanos e 20% de nacionalidades variadas, em sua maioria são oriundos de famílias que representam a classe alta da sociedade brasileira, segundo a autora.

tentarem inibir o uso de L1 na aprendizagem da L2, a autora defende que, na educação bilíngue, o professor deve considerar as experiências linguísticas dos alunos e permitir o compartilhamento dessas experiências nas situações de aprendizagem da L2. Assim, a língua nativa do aluno pode servir como um recurso pedagógico facilitador que o auxilia a atingir as intenções comunicativas da L2.

Em consonância com essa perspectiva, Lucena e Cardoso (2018) pesquisaram o contexto de ensino bilíngue português-inglês no ensino médio de uma escola privada em Santa Catarina e constataram que a relação entre as línguas não é competitiva, mas estratégica e múltipla, uma abordagem denominada de educação recursiva e dinâmica. As autoras defendem a importância do uso das línguas como uma forma que conduz as inter-relações funcionais e não está desassociada à cultura ou ao indivíduo bilíngue. Por exemplo, segundo as autoras, foi possível observar que o português é utilizado quando os alunos não entendem alguma questão específica nas aulas e o uso de duas línguas é visto como uma forma de auxílio durante o aprendizado. A partir da investigação do trabalho com unidades temáticas em língua inglesa, as autoras citam os usos criativos das línguas como brincadeiras e piadas bilíngues, em que há repatriação de signos e conhecimento metalinguísticos. Esses momentos contestam a ideologia monolíngue que supervaloriza a separação entre línguas e incentiva o uso combinado de mais línguas em sala de aula.

A temática sobre o uso de línguas em aula e a combinação estratégica de recursos linguísticos e semióticos para a aprendizagem dos alunos é explanada a seguir a partir dos conceitos de translanguagem, práticas translíngues e seus usos como um recurso pedagógico em sala de aula.

2.2 Teoria da Translanguagem: conceitos e implicações na sala de aula

A seguir, apresenta-se o embasamento teórico a respeito da translanguagem e suas implicações como estratégia pedagógica para o contexto de sala de aula.

2.2.1 Translanguagem: conceitos teóricos

Nesta seção, abordamos a teoria de translanguagem como uma maneira de repensar a compreensão sobre línguas e os recursos constituintes da comunicação. Para tanto, é necessário desconstruir barreiras linguísticas e construir um novo conceito sobre a linguagem.

Inicialmente, o termo translinguagem originou-se do galês *trawsieithu*, em 1994, para referir-se à prática pedagógica em que os alunos alternam as línguas, como a situação do estudante ler em uma língua e escrever em outra. Desde então, o termo foi ressignificado por diversos acadêmicos que se embasaram no conceito de translinguagem como uma perspectiva diferente de língua e de bilinguismo, uma mudança epistemológica produto do mundo tecnológico e globalizado (GARCIA; WEI, 2014).

De acordo com Garcia e Wei (2014) e conforme a tradição Galesa, o termo translinguagem foi primeiro definido como “o processo de construção de sentido, formação de experiências, desenvolvimento de compreensão e conhecimento por meio do uso de duas línguas⁵”, ou seja, um conceito que ainda considera duas línguas. Entretanto, as autoras defendem o prefixo trans a partir do conceito de *transculturación* que surgiu em meados de 1940, o qual se refere ao processo de surgimento de uma nova realidade, um novo fenômeno, original e independente.

Garcia e Wei (2014) esclarecem que o estudioso Canagarajah propõe uma definição de translinguagem como “a habilidade multilíngue dos falantes de ir e voltar entre as línguas, tratando as diversas línguas que formam seu repertório como um sistema integrado⁶”. Além disso, consoante Garcia e Wei (2014), o autor argumenta que a habilidade translíngue é parte de uma multicompetência dos falantes bilíngues, cujas vidas, mentes e ações são necessariamente diferentes de falantes monolíngues devido à coexistência de duas línguas em suas mentes e suas interações complexas e contínuas.

Canagarajah (2017) retoma um breve panorama das concepções acerca da língua ao longo dos anos. A perspectiva estruturalista, por exemplo, propôs a língua como organizada de forma definida e limitada, distante do contexto. O autor aponta que Chomsky considerou a teoria da língua como um conceito cognitivo, em que a gramática é internalizada e há um sistema representativo de construção de sentido.

De acordo com Canagarajah (2017), o prefixo trans refere-se a uma nova perspectiva das práticas comunicativas, transcendendo as línguas autônomas e englobando outros recursos semióticos e modalidades na comunicação. O autor esclarece que tal prefixo expandiu o conceito da comunicação de modo que não somente considera a existência das características do contexto espaço temporal, mas também aborda como esses recursos semióticos transformam

⁵ “The process of making meaning, shaping experiences, gaining understanding and knowledge through the use of two languages” (BAKER, 2011, p. 288 *apud* GARCIA; WEI, 2014, p. 20).

⁶ “The ability of multilingual speakers to shuttle between languages, treating the diverse languages that form their repertoire as an *integrated system*” (CANAGARAJAH, 2011, p. 401 *apud* GARCIA; WEI, 2014, 21).

as estruturas sociais. Assim, o sentido do prefixo *trans*, conforme proposto pelo autor, questiona as concepções estruturais da língua, considerando práticas linguísticas mais móveis, expansivas, situadas e holísticas.

O autor ressalta que a perspectiva gerativista de aquisição de duas línguas considera as duas gramáticas de forma independente e autônoma, e, dessa maneira, a noção de bilinguismo trata de um falante intercalar ou trocar de uma para outra(s) língua(s) como sistemas totalmente distintos. Nessa mesma perspectiva, Lucena (2015) propõe que no conceito de translinguagem há um *continuum* linguístico entre as línguas e uma noção diferente de linguagem, como explica a autora:

Translinguajar não significa somente alternar códigos, uma vez que os participantes, ao translinguajarem, não mudam simplesmente de língua, alternando códigos monolíngues separados. Eles levam a cabo suas intenções comunicativas e a comunicação se concretiza não só pela alternância de uma língua para outra, mas pela compreensão que os participantes têm de seus mundos bilíngues. (LUCENA, 2015, p. 84)

A linguagem, nessa concepção, é um processo dinâmico de negociações, interações e mediações que resultam da construção de sentidos e não um sistema estanque e homogêneo de códigos. As práticas translíngues baseiam-se na intenção compartilhada pelos falantes e na construção de identidade e significados a partir dessa interação e negociação de sentidos. Assim, segundo Lucena (2015), os falantes mesclam línguas de acordo com as exigências do contexto, não apenas para facilitar a comunicação, mas para construir significado.

Lucena e Cardoso (2018) propõem que nas práticas translíngues, em que há comunicação colaborativa e negociação de sentidos, é necessária consciência crítica do uso da linguagem, pois há uma competência performática de adaptação dos falantes, cujo foco é utilizar os recursos disponíveis com criatividade, intencionalidade e estratégia. Nesse sentido, conforme Lucena (2015), a competência linguística é compreendida como a habilidade de combinação de recursos.

Nikula e Moore (2016) ressaltam que a translinguagem está além da alternância de códigos (*code-switching*), apesar de considerar a ideia de alternar ou fundir similar a esses conceitos, pois a translinguagem expande essa noção de simples alternância para abordar diversas estratégias de comunicação bilíngues, incluindo tradução e processos de derivação morfológica, como os empréstimos linguísticos. Para Lin e He (2017), a diferenciação entre translinguagem e a alternância de códigos consiste no ponto de vista dos sistemas linguísticos, isto é, enquanto a translinguagem trata-se de repertórios linguísticos e semióticos que se

mesclam, alternância de códigos apresenta dois sistemas linguísticos autônomos e diferentes que alternam entre si, em uma concepção monolíngue da linguagem.

Quanto a essa distinção entre os conceitos de linguagem, Pennycook (2017) esclarece que na perspectiva da translanguagem, as práticas bilíngues não possuem fronteiras rígidas que separam dois sistemas autônomos, mas consideram um repertório linguístico com características que foram convencionalizadas como duas línguas separadas por convenção social. Assim, além de expandir a compreensão das fronteiras entre línguas, essa perspectiva também questiona as fronteiras entre os modos semióticos.

Canagarajah (2017) afirma que é necessário abandonar essa divisão de estruturas de línguas e considerar as palavras como significantes móveis localizados no tempo e espaço. Para o autor, as abordagens que situam as comunicações interativas no tempo-espaço incluem diversidade e imprevisibilidade, diferentemente do estruturalismo que impõe ordem, homogeneidade, controle e normatividade. Por outro lado, a perspectiva espacial considera o espaço e o ambiente de forma ativa, agentiva e generativa. Assim, as práticas translíngues são compreendidas pelo autor de acordo com uma orientação espacial.

Canagarajah (2017) adota uma orientação espacial na translanguagem, considerando os múltiplos recursos e a co-construção de atividades como um conjunto intrínseco. O autor baseia-se em sua pesquisa internacional com acadêmicos de uma universidade norte-americana, cujos dados consistem em (i) entrevistas com vinte e quatro acadêmicos chineses, (ii) vídeo, entrevista e anotações das práticas de pesquisa e comunicação de um parceiro de pesquisa de pós-doutorado sul coreano e das práticas de letramento de um doutorando turco, e (iii) vídeos das aulas de dois assistentes de professores de matemática chineses. O objetivo do autor era compreender as práticas multilíngues e polisemióticas desses participantes.

Nessa perspectiva de translanguagem, as palavras são significantes móveis a partir do processo de indexação, isto é, um processo espaço temporal, em que os sentidos se concretizam com o tempo para desenvolver status gramatical e normas. Essas normas mudam conforme as palavras participam de outros conjuntos semióticos para construir sentidos. Por exemplo, Canagarajah (2017) cita os participantes da pesquisa que, ao planejarem mentalmente um artigo, usam uma língua, mas, ao escrevem, usam outra, ou fazem anotações misturando as línguas. Segundo o autor, isso ocorre devido à coerência nos termos da ecologia espacial e não devido à estrutura gramatical das línguas.

Pennycook (2017) argumenta que as pesquisas sobre o cenário linguístico consideravam esse conceito como a presença, representação, significado ou interpretação de línguas nos

espaços públicos. Entretanto, em pesquisas recentes, esse conceito inclui também imagens, fotos, sons, movimentos, roupas, comida e história desses espaços em que as pessoas estão inseridas. Nesse sentido, o cenário linguístico, é um repertório multilíngue e multimodal, uma vez que a comunicação transcende as palavras e envolve diversos recursos semióticos.

O autor apresenta os resultados de sua pesquisa para ilustrar e explicar esse conceito sobre o cenário linguístico. O estudo foi realizado em uma loja em Sydney, frequentada por pessoas de diferentes nacionalidades, por ser um bazar de produtos diversos de Bangladesh, Índia, Paquistão, Líbano, África e Ásia. Nesse cenário, o diálogo entre os compradores e o atendente na tentativa de encontrar determinado alimento ocorria por meio da negociação de códigos entre inglês e bangla, os escritos nos pacotes, as placas de comida e os movimentos espaciais. Diante disso, o autor concluiu que a língua é conectada com a atividade em tempo real e não um processo cognitivo individual, assim como os “repertórios são produtos dos espaços sociais como recursos semióticos⁷”, mas não uma competência individual internalizada. Conforme o autor, os repertórios são “considerados uma propriedade que emerge derivada das interações entre as pessoas, artefatos e o espaço⁸” (PENNYCOOK, 2017, p. 9).

Pennycook (2017) propõe que essa noção espacial de repertório muda a compreensão acerca da linguagem, expandindo-a para além de um recurso social, sendo espacial e artefactual. O material ao redor não é somente o contexto em que ocorre a interação, mas uma parte da interação que inclui as pessoas, os objetos e o espaço. Nesse sentido, as práticas translíngues abrangem não somente o uso de repertórios de recursos linguísticos, mas também o uso de um repertório mais amplo de recursos semióticos para alcançar a comunicação.

É possível que os recursos semióticos apontados por Pennycook (2017) sejam igualmente relevantes na sala de aula, uma vez que alunos e professores dispõem de diversos recursos semióticos para construir significado, como os materiais, as imagens ilustrativas, o tom de voz, as mímicas ou movimentos espaciais e a lousa. Todos esses recursos auxiliam na interação entre professor-aluno no momento da negociação de sentidos.

Canagarajah (2017) propõe que o repertório é construído na situação e em colaboração com os outros ao invés de ser trazido para a atividade pelo individual. Para tanto, o autor explana a diferença entre as teorias multimodal e o espaço temporal, ou seja, da multimodalidade para o “conjunto” (*assemblage*) de recursos, a partir de seus dados de pesquisa. O autor defende uma

⁷ “Repertoires are the product of social spaces as semiotic resources, objects and space interact”.

⁸ “[...] repertoires are better considered as an emergent property deriving from the interactions between people, artefacts and space”.

noção de translinguagem que considera tanto o conjunto de recursos semióticos quanto o espaço temporal como partes constituintes da comunicação e não como modos da linguagem como a perspectiva multimodal propõe.

Pedro (2016) explica que “as várias línguas que circulam na sala de aula, além da materna e da estrangeira, são as diferentes modalidades, os sistemas semióticos visuais, gestuais, auditivos, espaciais, os modos escritos e falados de língua e até mesmo o linguajar que a criança traz de casa.” (PEDRO, 2016, p. 66). A autora esclarece que a experiência de translinguismo na sala de aula compreende o uso e combinação de todo esse repertório linguístico, recursos multimodais e semióticos, para construir sentido e uma comunicação eficaz, incluindo os gestos, imitação, onomatopeia, desenhos, barulho e apontamentos.

De forma breve, de acordo com Oliveira e Silva (2019), a perspectiva proposta pelas teorias da multimodalidade considera que a linguagem e a comunicação são multimodais a partir da década de 1920. Nessa perspectiva, a multimodalidade pressupõe que a linguagem e a comunicação são caracterizadas por diferentes modos, verbais e não verbais, os quais são representados por conjuntos de recursos semióticos. Segundo os autores, a semiótica social refere-se ao sentido construído por meio de representações, ou seja, os signos são elementos vinculados aos sentidos a partir do interesse do sujeito. Assim, os signos são moldados pelas inter-relações sociais, influenciadas pelo contexto, pela cultura e pela história. Dessa forma, na perspectiva da semiótica social, a multimodalidade é relevante, pois compreende que há diversas formas ou modos comunicacionais que as pessoas usam para se comunicar ao invés de utilizarem somente a língua.

Nesse sentido, Magnusson e Godhe (2019) afirmam que, a partir da perspectiva multimodal, o sentido é construído, distribuído, interpretado e reconstruído através de vários recursos da comunicação, sendo situado contextualmente. Assim, conforme as autoras, os modos têm diferentes possibilidades de realização: as realizações materiais referem-se ao que pode ser percebido em um modo e as realizações semióticas refere-se ao fato dos signos serem construídos histórica e socialmente. Tanto Oliveira e Silva (2019) quanto Magnusson e Godhe (2019) investigam como essa abordagem multimodal ressignifica as práticas pedagógicas em sala de aula e podem contribuir para a compreensão da construção de sentido no ensino de línguas.

Para ilustrar a concepção da orientação espacial proposto por Canagarajah (2017) e o papel do conjunto de recursos na comunicação, o autor analisa a aula de matemática de um professor chinês. Ao transcrever a fala do participante na aula, os resultados do estudo revelam

que não há um conhecimento extensivo ou complexo do vocabulário ou estrutura gramatical do inglês. Entretanto, de acordo com as interações dos alunos e as anotações, todos demonstraram compreender e acompanhar as explicações do conteúdo sendo ensinado durante a aula. Assim, apesar das limitações léxico-gramaticais do professor, os resultados mostram o excelente trabalho com a lousa (*boardwork*) durante a aula. Canagarajah (2017) afirma que os estudantes não se concentram na explicação oral isolada do professor, como os linguistas analisam, mas se preocupam com o trabalho realizado na lousa, ou seja, o repertório espacial presente na situação. Isso parece indicar que não foi necessário para o professor participante explicar verbalmente muitos dos conceitos ou processos sendo apresentados na aula, pois vários recursos semióticos tiveram um papel crucial na comunicação, incluindo-se os movimentos corporais e a produção na lousa (desenhos e texto escritos), conforme pontua Canagarajah (2017).

Além disso, o autor ressalta a relação do professor chinês com os alunos, sua postura receptiva aos estudantes, convidando-os a pensarem em conjunto com ele. Como exemplo, o pesquisador aponta o momento em que o professor escreve uma palavra na lousa para que os alunos colaborem na negociação de sentido do termo. A partir desses achados, Canagarajah (2017) argumenta que os recursos não verbais não são um complemento para a fala e para o pensamento, mas eles de fato medeiam e constroem o uso da língua. Segundo o autor, essa perspectiva é diferente daquela que denomina esses recursos multimodais como outros recursos paralinguísticos, como recursos compensatórios utilizados quando a língua não é adequada para o propósito.

Na perspectiva de Canagarajah (2017), portanto, os recursos semióticos não são complementares à língua, mas proporcionam sinais sociais cruciais para a comunicação. De acordo com o autor, esses recursos trabalham juntos com a língua como um “conjunto”, sem a possibilidade de ocorrerem de forma separada, como se a língua fosse insuficiente e ineficiente.

Por exemplo, o autor cita outro achado de sua pesquisa para ressaltar a relação do cognitivo humano com os recursos semióticos. Durante o processo de escrita de um artigo de um dos participantes, o acadêmico escreveu um parágrafo para explicar suas descobertas, porém encontrou a necessidade de ilustrar sua investigação. Assim, duas versões de esquemas são elaboradas, sendo a segunda mais complexa. O participante esclarece que ao refazer o esquema, repensou as direções que as setas apontavam, os efeitos de causa e consequência e as conexões de sua pesquisa, repensando também sua explicação. Nesse sentido, Canagarajah (2017) esclarece que o processo de desenhar os esquemas e visualizá-los estimulou e mudou o pensamento do participante sobre sua própria investigação.

Na sequência, esclarecemos como a translanguagem é compreendida quando utilizada como pedagogia, isto é, uma estratégia pedagógica por professores em sala de aula.

2.2.2 Translanguagem como pedagogia

Conforme explicitado na seção anterior, o termo translanguagem originou-se para descrever uma estratégia pedagógica que envolvia a troca de línguas entre *input* e *output* nos contextos de sala bilíngue no País de Gales, em 1980, conforme Nikula e Moore (2016) e García e Wei (2014) apontam. As autoras esclarecem que a abordagem pautada na translanguagem era vista como uma ferramenta para reforçar e aprimorar as competências linguísticas dos estudantes bilíngues. Na Europa utilizava-se o termo “trans-linguagem” para definir o uso de mais de uma língua na escola, por exemplo, quando o professor fala em uma língua e o estudante responde em outra, ou quando os estudantes trabalham em uma língua, utilizando o material em outra.

De acordo com García e Wei (2014), a translanguagem como pedagogia refere-se à construção de práticas flexíveis de língua por estudantes bilíngues, desenvolvendo novas compreensões e práticas linguísticas, incluindo as práticas de padrão acadêmico. Essa proposta pedagógica envolve um processo de ensino-aprendizagem em mais de um idioma que exige um profundo engajamento cognitivo bilíngue. As autoras esclarecem que a translanguagem na educação está além da tradução ou da relação de palavras paralelas, trata-se de processar e construir sentido e compreensão. As vantagens dessas práticas na dimensão educacional seriam uma compreensão mais aprofundada do conteúdo, o desenvolvimento de outros idiomas, a construção de conexões com a língua de casa⁹ e a cooperação e integração de falantes básicos com os avançados.

García e Wei (2014) defendem que a translanguagem como pedagogia pode desenvolver o bilinguismo nos estudantes e essa competência pode ser mais efetiva para o processo de

⁹ Vale ressaltar que, apesar da teoria da translanguagem propor todas as línguas como um único repertório linguístico (que põe em contradição o uso dos termos “língua-alvo”, “primeira ou segunda línguas”, “língua materna ou estrangeira”), os autores García e Wei (2014), Pennycook (2017) e Canagarajah (2017) compreendem que esse repertório possui características que são socialmente construídas como parte de línguas diferentes. Por esse motivo, Canagarajah (2017) e Pennycook (2017), por exemplo, se refere às línguas pelo nome “inglês”, “coreano” ou como a primeira língua, e García e Wei (2014) utiliza os termos “língua de casa” ou “outra língua” por uma questão didática, ou seja, para os leitores entenderem quando estão se referindo aos sistemas linguísticos que foram denominados socialmente assim, de forma separada. Portanto, consideramos o conceito da translanguagem neste projeto e, com base no trabalho desses trabalhadores, em alguns momentos utilizamos outros termos (língua materna e estrangeira ou língua inglesa) apenas para ilustrar/facilitar a discussão proposta, como outros autores o fazem (NIKULA; MOORE, 2016; LIN. HE, 2017; LUCENA, 2015).

ensino-aprendizagem nas escolas. Segundo as autoras, quando um tema é discutido em um idioma e depois escrito em outro, por exemplo, o conteúdo precisa ser processado e interpretado pelo aluno, isto é, o estudante precisa se apropriar do tema de forma mais efetiva e reflexiva quando ultrapassa mentalmente essas fronteiras linguísticas. Assim, segundo as autoras, a translanguagem torna-se mais interessante no cenário educacional devido ao (re)mapamento semântico que ocorre através das línguas.

O termo utilizado majoritariamente por García e Wei (2014) na língua inglesa transforma o substantivo “translanguagem” em um verbo “translinguajar” para indicar uma ação, isto é, o momento em que as práticas translíngues ocorrem. Nesta pesquisa, utilizamos o termo “práticas translíngues” para fazer referências a esses mesmos momentos. Conforme as autoras afirmam, as práticas translíngues ocorrem quando os bilíngues se engajam para construir sentido de suas palavras bilíngues¹⁰. Diferentemente da alternância entre códigos e da tradução, essas ações translíngues ocorrem quando os estudantes bilíngues realizam infinitas possibilidades multimodais em sala de aula. Nesse cenário, para as autoras, os educadores encorajam o continuum bilíngue para pensar, refletir e expandir o discurso interno dos alunos. Assim, as práticas translíngues são o processo pelo qual os estudantes e os professores engajam-se em práticas discursivas complexas em que toda a prática da língua inclui os educadores conduzindo ideias e ultrapassando barreiras linguísticas.

García e Wei (2014) diferenciam uma abordagem bilíngue na educação de uma abordagem translíngue, que, apesar de sutil, torna-se transformadora. A translanguagem propõe uma mudança epistemológica do cenário bilíngue, ou seja, a língua falada pelos alunos e a língua da escola são expandidas e integradas sem se separar as práticas de língua dos alunos em “L1” e “L2”, ou “língua da escola” e “de casa”, mas, pelo contrário, há uma prática que transcende as duas. Dessa maneira, a translanguagem na educação encoraja os desempenhos bilíngues e permite aos alunos moverem-se simultaneamente pelo continuum de duas línguas construídas socialmente, expandindo os recursos linguísticos semióticos na construção de sentido.

Nikula e Moore (2016) investigaram as práticas translíngues em salas de aula que adotam a abordagem CLIL. Os pesquisadores analisaram as gravações de aulas de um banco de dados da ConCLIL (Conceptualising Integration in CLIL) de 2011 a 2014, em que as gravações são de diferentes países europeus, como a Áustria, Finlândia e Espanha. Segundo os

¹⁰ “translanguaging are *multiple discursive practices* in which bilingual engage in order to *make sense of their bilingual worlds*” (GARCIA; WEI, 2014, p. 65).

autores, ao analisar os três contextos europeus e compreender melhor o conceito de translinguagem foi possível compreender seu potencial para a educação bilíngue, pois as práticas bilíngues cumpriram diversos propósitos, como a aprendizagem do conteúdo disciplinar e da língua, garantindo o fluxo de interação.

Por exemplo, Nikula e Moore (2016) consideram a translinguagem como um comportamento bilíngue, em que não há diferença entre as falas do professor e dos alunos, pois ambos não são nativos da língua ensinada. Nas aulas analisadas pelos autores, o uso da denominada L1 parece "simples" tradução para reforçar a aprendizagem bilíngue, porém o uso de técnicas translíngues é para encorajar os alunos a brincar de detetives com a língua, procurar e discutir semelhanças e diferenças (cognatos ou falsos cognatos) entre as línguas. Desse modo, brincar com as palavras e com a entonação de outra língua também é uma maneira de explorar o repertório linguístico nessa perspectiva translíngue.

García e Wei (2014) propõem duas formas de práticas translíngues, quais sejam, a forma *natural* de translinguagem refere-se aos atos de aprendizagem dos estudantes, quando o professor utiliza de práticas translíngues para garantir total compreensão do conteúdo. Por outro lado, a forma *oficial* da translinguagem, segundo as autoras, são as ações mais planejadas pelo professor para explicar profundamente algum tópico complexo em sala, discutir sobre língua ou propor atividades aos alunos para escreverem ou explicarem o conteúdo utilizando todo seu repertório linguístico e semiótico.

Dessa forma, García e Wei (2014) afirmam que as práticas translíngues são importantes para os educadores, pois é/são uma forma de diferenciar as instruções para garantir que todos os estudantes estejam cognitivamente, socialmente e criativamente sendo desafiados em interações significativas. Assim como em abordagens interativistas, na abordagem baseada no conceito de translinguagem, os professores tornam-se facilitadores, capazes de organizar instruções baseados em projetos e grupos colaborativos a fim de maximizar as práticas translíngues e expandir o repertório de construção de sentidos. De acordo com García e Wei (2014):

“Os professores utilizam estrategicamente a translinguagem como uma abordagem para garantir que os bilíngues emergentes no ponto inicial do contínuo bilíngue engajem em conteúdos complexos, acessem textos difíceis e produzem novas práticas linguísticas e novo conhecimento¹¹.” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 92).

¹¹ Teachers use translinguaging strategically as a scaffolding approach to ensure that emergent bilinguals at the beginning points of the bilingual continuum engage with rigorous content, access difficult texts and produce new language practices and new knowledge.

Conforme apontam as autoras, a translanguagem usada estrategicamente garante que os alunos iniciantes tenham contato com conteúdos complexos e textos difíceis, o que permite a possibilidade de produção de novas práticas com a língua e a construção de novos conhecimentos. Assim, por meio da combinação dos recursos semióticos e dos repertórios linguísticos e semânticos, os alunos conseguem participar da construção de sentidos e refletir sobre os conteúdos que estão sendo desenvolvidos.

Ademais, García e Wei (2014) afirmam, ainda, que a translanguagem como pedagogia envolve o processo de potencialização (*leveraging*), pois promove o equilíbrio entre os idiomas e a preocupação em potencializar as habilidades nas duas línguas, sem favorecer uma em detrimento da outra.

A seguir, é possível conferir diversas situações em sala de aula nas quais ocorrem as práticas translíngues, segundo García e Wei (2014). As autoras embasaram-se em cinco cenários distintos nos Estados Unidos, sendo quatro de *secondary school* e um de *primary/elementary school* (fundamental II e fundamental I, respectivamente), variando a área de ensino dos professores. Em um dos contextos, a professora de matemática do fundamental II trabalha com alunos falantes de espanhol, língua pela qual ela se comunica com os alunos na maioria das vezes para desenvolver o inglês em um repertório bilíngue único. As perguntas e as explicações são feitas em espanhol, mas as leituras do material são feitas em inglês. Já as anotações são realizadas em ambas as línguas e às vezes há perguntas para desenvolver a habilidade metalinguística dos alunos, como para identificar novas palavras em uma sentença, repeti-las ou traduzi-las.

Nesse mesmo contexto de ensino, a professora de inglês utiliza materiais em espanhol e pede para os alunos traduzirem para o inglês a partir de uma música que combina tanto inglês quanto espanhol, a fim de afirmar a identidade latina dos discentes nos Estados Unidos. Enquanto os alunos utilizam-se das práticas translíngues para participar, elaborar ideias e levantar questões, a professora as utiliza para envolver e dar a voz aos alunos, esclarecer, reforçar, administrar a sala, expandir discussões e questionar. Nesse caso, García e Wei (2014) analisam que a translanguagem é vista como um espaço *in between*, em que se permite um novo espaço aberto para todas as nacionalidades e identidades, um espaço de tolerância e respeito, dinâmico e passível de transformações socioculturais.

No fundamental I, a professora de inglês das turmas de 3º e 4º anos, também imigrantes nos Estados Unidos, adota uma abordagem com *workshops* de ensino de leitura e escrita em inglês. Nas aulas, ela oferece textos para os alunos lerem e discutirem em grupos, enquanto

promove uma leitura guiada com traduções de palavras-chave e orientações em relação ao texto. Os alunos escrevem redações utilizando ambas as línguas e, aos poucos, incorporam, em suas escritas, palavras em inglês que foram previamente apropriadas por eles. Ademais, García e Wei (2014) defendem que o desenvolvimento da voz dos alunos nos textos, ao praticarem a translanguagem, permite às crianças expandirem seu repertório escrito para um inglês padrão. Assim, as autoras concluem que, por meio da translanguagem, estratégia utilizada pela professora, os alunos conseguem elaborar redações e discussões mais complexas e críticas, ao invés de manter uma língua e estruturas básicas limitadas.

A partir da análise dos dados coletados nesses contextos, Garcia e Wei (2014) definem sete objetivos diferentes em que a translanguagem é utilizada por professores e as possíveis estratégias adotadas por eles. Essas estratégias correspondem ainda a três categorias a respeito do papel do professor em sala de aula. Os objetivos, as estratégias e as categorias são organizados da seguinte maneira:

Quadro 1 – Objetivos e estratégias da translanguagem como pedagogia

Objetivos	Estratégias	Categorias
(1) diferenciar nível dos alunos e adaptar instruções	utilizar da tradução para adaptar as instruções	(i) Atenção do professor à construção de sentido: <i>-utilização das práticas translingues para a compreensão dos alunos ou encorajamento deles para o discurso interno</i>
(2) construir conhecimento prévio dos alunos para construir sentido sobre o conteúdo	propor diálogo colaborativo, agrupamento, leitura de textos multilíngues, recursos de áudio e vídeo multilíngues, aprendizagem por projetos, unidades temáticas e pesquisa para as aulas	
(3) aprofundar a compreensão e o engajamento sociopolítico dos alunos, desenvolvendo pensamento crítico	adotar as estratégias já citadas, bem como incluir o discurso interno e a escrita multilíngue dos alunos	
(4) desenvolver consciência metalinguística entre línguas	trabalhar com posters de vocabulário, sentenças iniciantes, cognatos, comparação de textos multilíngues, investigação da sintaxe, morfologia ou vocabulário multilíngue	(ii) Uso e design dos recursos na sala pelo professor para realizar as práticas translingues: <i>-disponibilização e produção de uma sala multilíngue e multimodal, com centros e textos visuais e auditivos, paredes com palavras multilíngues e cognatos</i>
(5) desenvolver flexibilidade entre línguas	combinar línguas e tradução, tanto na fala quanto na escrita	(iii) Design do currículo e das estruturas da sala para translanguagem organizados pelo professor: <i>-aprendizagem por meio de projetos e tarefas, atividades de pesquisa, currículo com unidades temáticas e atividades de investigação linguística, como comparações para identificar cognatos</i>
(6) desenvolver investimento identitário de engajar os alunos	estratégias citadas acima	
(7) questionar a inadequação linguística, as hierarquias linguísticas e as estruturas sociais		

Fonte: elaboração própria com base em Garcia e Wei, 2014, p. 120-122

Segundo a proposta das autoras, há objetivos para a comunicação e apropriação do conteúdo (1, 2 e 3), para o desenvolvimento de novas práticas linguísticas (4 e 5) e para a formação de novas realidades sociopolíticas (6 e 7). Além disso, a translanguagem em sala de aula pode ter os seguintes objetivos: (1) diferenciar nível dos alunos e adaptar instruções, (2) construir conhecimento prévio dos alunos para construir sentido sobre o conteúdo, (3)

aprofundar a compreensão e o engajamento sociopolítico dos alunos, desenvolvendo pensamento crítico, (4) desenvolver consciência metalinguística entre línguas (5) desenvolver flexibilidade entre línguas, (6) desenvolver investimento identitário de engajar os alunos, e (7) questionar a inadequação linguística, as hierarquias linguísticas e as estruturas sociais.

Para alcançar esses objetivos, Garcia e Wei (2014) exemplificam as possíveis estratégias pedagógicas translíngues em sala de aula que os professores podem adotar. No que se refere ao objetivo (1), o professor pode utilizar da tradução para adaptar as instruções e nivelar a compreensão de todos os alunos na sala de aula. Quanto ao objetivo (2), o professor pode propor diálogo colaborativo, agrupamento, leitura de textos multilíngues, recursos de áudio e vídeo multilíngues, aprendizagem por projetos, unidades temáticas e pesquisa para as aulas. A respeito do objetivo (3), o professor pode adotar as estratégias já citadas, bem como incluir o discurso interno e a escrita multilíngue dos alunos. Para o objetivo (4), o professor pode trabalhar com posters de vocabulário, sentenças iniciantes, cognatos, comparação de textos multilíngues, investigação da sintaxe, morfologia ou vocabulário multilíngue. No que tange o objetivo (5), o professor pode combinar línguas e tradução, tanto na fala quanto na escrita. Por fim, os objetivos (6) e (7) podem ser alcançados pelo professor com todas as estratégias citadas acima.

Além disso, Garcia e Wei (2014) organizam essas estratégias em três categorias diferentes para o trabalho do professor em sala de aula. As categorias são definidas da seguinte maneira: (i) atenção do professor à construção de sentido, por exemplo por meio da utilização das práticas translíngues para a compreensão dos alunos ou encorajamento deles para o discurso interno; (ii) o uso e o design dos recursos na sala pelo professor para realizar as práticas translíngues, como a disponibilização e a produção de uma sala multilíngue e multimodal, com centros e textos visuais e auditivos, paredes com palavras multilíngues e cognatos; (iii) o design do currículo e das estruturas da sala para translinguagem organizados pelo professor, como a aprendizagem por meio de projetos e tarefas, atividades de pesquisa, currículo com unidades temáticas e atividades de investigação linguística, como comparações para identificar cognatos.

Com base nesses objetivos e nas possíveis estratégias citadas, Garcia e Wei (2014) distinguem situações que podem ser consideradas práticas translíngues em sala de aula ou não, como podemos ver abaixo:

Quadro 2 – Práticas translíngues

São Práticas Translíngues	NÃO são Práticas Translíngues
Professor pedir aos alunos para traduzir a definição de palavras introduzidas na aula para a língua materna deles.	Professor falar em inglês e em seguida traduzir cada sentença na língua materna.
Professor permitir ajuda dos colegas de sala para traduzir em inglês o que foi dito na língua materna.	Professor realizar uma atividade de leitura com um texto em que há parágrafos em inglês e uma tradução exata dele na língua materna dos alunos.
Professor reproduzir música na língua materna dos alunos e realizar uma atividade com perguntas em inglês sobre a música.	Professor fazer uma tradução palavra por palavra de um texto e pedir para os alunos decidir qual versão ler.
Professor realizar uma atividade com imagens em grupo para os alunos comentarem, combinando as línguas, mas compartilhando com a sala em inglês.	

Fonte: elaboração própria com base em Garcia e Wei, 2014, p. 124

As práticas consideradas translíngues pelas autoras representam tanto uma colaboração entre alunos e professor quanto uma combinação de línguas para construir sentido a respeito do que está sendo estudado. O uso do repertório linguístico não é restrito, pois permite engajamento dos alunos e fluidez entre as línguas para alcançar uma compreensão do conteúdo. Por outro lado, as práticas, que não são translíngues, parecem restringir o uso do repertório linguístico dos alunos e do professor, criando uma fronteira entre as línguas e tornando a combinação entre elas rígida e limitada.

Em contexto brasileiro, Lucena (2015) analisa a atitude dos alunos do oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública ao desenvolverem as atividades do livro didático. Nessa pesquisa, a autora descreve a criatividade dos alunos ao reinventarem uma atividade oral de inglês, acrescentando expressões comuns das redes sociais e mesclando as línguas portuguesa e inglesa. Segundo a autora, essas ressignificações das atividades eram utilizadas como uma “performance linguística [que] permitia aos alunos se realocalizarem nas práticas de linguagem” e constituir suas identidades (p. 87).

Pedro (2016) ao observar as aulas de inglês de fundamental I de uma escola particular do interior do Estado de São Paulo, concluiu que, na língua inglesa, assim como em outras línguas, os elementos estão sobrepostos e não justapostos separadamente, constituindo-se uma prática plural, em que as culturas e as línguas são heterogêneas e não homogêneas. Assim, para a autora, o conceito da translanguagem problematiza as relações entre língua e cultura na modernidade, ou seja, no âmbito escolar as práticas translíngues “permite aos alunos uma constante construção e modificação de suas identidades socioculturais e de seus valores”

(PEDRO, 2016. p. 58). Dessa forma, esse conceito refere-se a como os alunos combinam os diferentes sistemas linguísticos e negociam sentidos para criarem identidades sociais, explorando repertórios linguísticos e semióticos. Nesse caso, é necessário que o enunciado seja considerado a partir de seu sentido e não “mera tradução de vocabulário” (PEDRO, 2016, p. 57).

Além disso, Lucena e Cardoso (2018) apontam as hibridizações culturais e linguísticas que ocorrem em salas de aula, como explicar conceitos em inglês utilizando músicas/vídeos em português ou utilizar expressões do português em frases inglesas devido a não existência de um termo equivalente na língua estrangeira. Na perspectiva das autoras e consoante Mello (2002), a estratégia do português ser utilizado como um recurso auxilia na efetivação da comunicação e é possível de ocorrer somente devido à presença de professores bilíngues em sala de aula, permitindo criar discussões metalinguísticas e interculturais, identificar cognatos, diferenças ortográficas e estruturas linguísticas das línguas, o que não seria possível com professores monolíngues nativos de inglês. Assim, as autoras defendem que o professor pode utilizar as práticas translíngues de forma estratégica para acessar conteúdos e textos mais difíceis, valorizar a língua materna e criar um repertório linguístico único e expandido ao invés de dois separados.

Considerando a língua materna em aula como estratégia pedagógica para o professor, Pedro (2016) aponta que, ao permitir as interações em língua materna para garantir maior engajamento e papel ativo dos discentes nessa construção de significados, permite-se também partir das experiências dos alunos em relação ao tópico a ser ensinado/aprendido.

Lucena (2015) explora diversas pesquisas de campo que ajudam a refletir sobre o conceito da translanguagem nas práticas de linguagem do cotidiano em ambiente de educação escolar. Segundo a autora, em uma pesquisa localizada em uma comunidade guarani, os alunos e a professora utilizavam as línguas portuguesa e guarani simultaneamente, com palavras e frases que mesclavam ambas as línguas. Conforme aponta a autora, essa pesquisa mostrou os usos translíngues nas práticas da linguagem do dia a dia, como o uso do repertório das duas línguas em um continuum sem fronteiras.

Outra pesquisa citada por Lucena (2015) diz respeito às práticas translíngues nas aulas de inglês na escola pública. Nesse caso, a autora esclarece que a translanguagem não estava presente dentro da sala de aula, mas nas manifestações dos alunos no ambiente externo à sala, em que os discentes interagiam em língua inglesa ao falarem sobre seus hobbies, interesses linguísticos pelo idioma estrangeiro, postagens, *blogs* e gosto musicais. Por outro lado, no

ambiente interno da sala, havia muita ênfase dada aos erros dos alunos e ao uso restrito da língua, o que inibia certos comportamentos e falas.

Além disso, Lin e He (2017) investigaram as práticas translíngues em uma escola de Hong Kong no contexto da abordagem *hard* CLIL, em que os alunos são de nacionalidades diferentes (Paquistão, Nepal e Índia). Embora a língua de instrução na aula de biologia para o nono ano seja o inglês, as autoras esclarecem que os alunos interagem em suas línguas nativas e na variante da região local, criando-se um ambiente multicultural e multilíngue. Nessas aulas, os processos translíngues formaram fluxos de comunicação dinâmica em redes inter-relacionadas de produção de significados que se expandem em orientações que não são fixas¹² (LIN; HE, 2017, p. 229). As autoras citam alguns exemplos de translanguagem, tais como o momento em que a professora introduz um termo técnico na aula de ciências, chamando a atenção dos alunos para a raiz da palavra e questionando seu sentido. Ao responderem à professora, os alunos utilizam a L1 e esclarecem seu significado a partir de uma descrição em inglês do termo. Essa sequência translíngue mostra a construção de sentido da palavra por meio da utilização do repertório linguístico dos alunos. Outro exemplo de Lin e He (2017) refere-se ao momento em que a professora apresenta outro termo técnico e questiona os alunos sobre o significado de partes da palavra. A professora também ilustra o significado da palavra com gestos e desenhos na lousa, anotando o termo na L1 dos alunos. Dessa maneira, segundo as autoras, quando os alunos repetem o termo na língua deles, é uma forma de reafirmarem sua identidade, assim como o fazem ao escreverem em duas línguas as respostas das atividades da aula.

Para compreender melhor o papel da linguagem em sala de aula e o uso da língua materna no ensino-aprendizagem de outra língua, Terra (2004) realiza uma pesquisa em um curso de inglês de nível básico do interior do Estado de São Paulo, em que ela analisa a frequência de usos da LM nos turnos de fala entre alunos e professora-pesquisadora e as transformações favoráveis no desenvolvimento de habilidades linguísticas na língua estrangeira (LE). A autora não aborda a translanguagem, como proposto por este estudo, porém ela traz importantes resultados acerca dos usos das línguas portuguesa e inglesa durante as aulas, em que podemos perceber que a linguagem em sala de aula é um processo social, no qual conversar não é apenas ‘dizer palavras’, mas ‘fazer coisas com a linguagem’.

¹² translanguaging processes formed the dynamic communication flows of interrelated meaning-making webs expanding with unfixed orientations.

Desse modo, consoante Terra (2004), a linguagem caracteriza-se como uma ferramenta de ação social que serve a objetivos concretos como dar direções, negociar relacionamentos, compartilhar informações, seduzir, elogiar e persuadir. Por isso, a autora defende que a interação em sala de aula deve promover engajamento dos alunos para que problematizem as situações e relacionem o conteúdo de forma significativa, construindo novos significados. Assim, é muito importante considerar o aluno como um sujeito social e histórico, com um conhecimento cotidiano a ser valorizado, o que, no caso do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, a língua materna pode ser o ponto de partida na construção de novos conhecimentos da língua-alvo (TERRA, 2004; MELLO, 2002).

Semelhante aos resultados apontados por Lucena e Cardoso (2018) em relação ao uso do português em aula, Terra (2004) conclui que a LM pode servir de forma positiva quando ocorre uma lacuna de informação que não pode ser preenchida com o uso da L2, bem como para manter fluxo conversacional, mediar negociação de sentidos, confirmar hipóteses e resolver dúvidas. No geral, a LM permite que os alunos atuem além do seu nível de competência em LE, contribuindo para a negociação de ideias, como ao oferecer suporte, informar, controlar situações ou promover interação social. Nesse contexto, a autora defende que cabe ao professor trabalhar em um continuum entre dois polos pedagógicos, isto é, entre permitir somente a língua materna em aula ou somente a língua estrangeira. O que a autora propõe é um continuum entre os usos dessas línguas na aula, um professor que promove a utilização das duas línguas, sem banir ou privilegiar uma em detrimento da outra.

Apesar de Terra (2004) considerar o continuum entre as duas línguas como o trânsito entre sistemas separados e a translanguagem propor uma combinação de repertórios linguísticos, a conclusão de que o professor pode permitir o uso das línguas materna e estrangeira na aula é semelhante. Assim, para esta pesquisa, também é essencial que ocorra um continuum na sala de aula, pois não seria possível utilizar de forma criativa e simultânea os repertórios linguísticos dos alunos se parte deles fosse banida ou privilegiada pelo professor.

Para Garcia e Wei (2014), a translanguagem como pedagogia tem diversos potenciais no processo de ensino-aprendizagem, como de desenvolver discursos mais sofisticados, aprofundar a compreensão de textos, promover a produção de textos mais complexos e a avaliação mais significativa e autêntica do conhecimento dos alunos. Por isso, as autoras apresentam o guia de um projeto translíngue em Nova York que considera o desenvolvimento bilíngue não como linear, estático ou finito, mas como sempre emergente, contínuo, em constante aprendizagem e formado pelas relações com as pessoas, os textos e as situações.

O guia inclui as seguintes recomendações para os professores que adotam a translanguagem em suas aulas: promover tempo para as discussões em língua materna sobre palavras ou passagens difíceis dos textos em inglês, construir uma parede de palavras multilíngue e interativa, escrever instruções e anotações em todas as línguas possíveis, realizar conexões entre as palavras para construir vocabulário, utilizar da translanguagem para garantir compreensão dos alunos, permitir aos alunos explicar e compartilhar ideias em suas línguas e oferecer materiais e áudios multilíngues.

No contexto desta pesquisa, consideramos como prática translíngue as interações entre a professora-pesquisadora e os alunos (ou entre alunos) que combinem os idiomas (português e inglês) com o propósito de construir ou negociar um sentido acerca de determinado conteúdo (LUCENA, 2015; PEDRO, 2016; LIN, HE, 2017; NIKULA, MOORE, 2017; LUCENA, CARDOSO, 2018). Além da combinação do repertório linguístico, também consideramos como prática translíngue a combinação desse com elementos do repertório espacial para construir sentido na interação, uma vez que é parte constitutiva e tão relevante quanto à língua em uso, conforme Canagarajah (2017) e Pennycook (2017). Assim, os recursos semióticos, isto é, gestos, imagens, sons são considerados essenciais para essa construção de significado nas aulas, especialmente considerando-se que o trabalho com crianças do fundamental I costuma envolver mímicas, mudança de tonalidade da voz, desenhos e movimentos corporais (LIN, HE, 2017).

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresenta-se os procedimentos metodológicos desta investigação, a fundamentação teórica em que se respalda a pesquisa-ação, os instrumentos de coleta de dados, o contexto e os materiais, os participantes e os procedimentos de análise da pesquisa.

3.1 Natureza e abordagem da pesquisa

Esta pesquisa¹³ insere-se no paradigma qualitativo (DORNYEI, 2007), pois possui: (i) natureza emergente, em que o estudo é flexível durante o processo de investigação; (ii) variedade de dados, como vídeos, textos e imagens para capturar detalhes ricos e complexos; (iii) contexto natural, em que a investigação é conduzida por meio de imersão prolongada no

¹³ Aprovada pelo CEP: 5329277, cujo número do parecer é 5.329.277, em 30 de março de 2022

contexto da pesquisa; (iv) preocupação com opiniões subjetivas, como explorar as perspectivas dos participantes do estudo; (v) menor quantidade de participantes e, por fim, (vi) análise interpretativa, em que o resultado da pesquisa é produto da interpretação subjetiva dos dados do pesquisador a partir de procedimentos de análises padronizados.

De maneira específica, trata-se de uma pesquisa-ação, pois o objetivo deste estudo diz respeito à atuação da professora-pesquisadora e sua prática pedagógica, de modo a torná-la mais informada sobre os usos das línguas em suas aulas. A seguir, pode-se conferir a origem dessa abordagem e suas principais características.

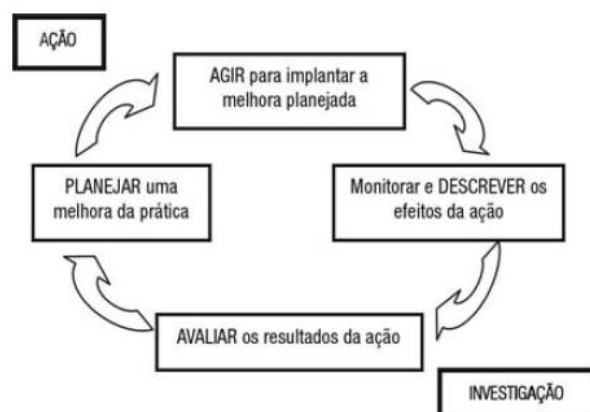
Para compreender a metodologia da pesquisa-ação utilizada nesta dissertação, é necessário observar suas transformações ao longo do tempo. Ao compreender o breve panorama histórico desta forma de investigação e sua posterior inserção na área educacional, abordaremos as noções fundamentais que a embasam, considerando o foco na área de linguística aplicada e ensino-aprendizagem de línguas.

De acordo com Burns (2005) e Zozzoli (2006), a pesquisa-ação (PA) surgiu como método de investigação na área das ciências sociais em meados do século XX. O estudioso responsável por cunhar esse termo foi o psicólogo Kurt Lewin quando se referia à pesquisa pautada na ação de grupos e na própria mudança de atitudes, isto é, uma pesquisa que buscava a compreensão de situações sociais problemáticas e o aprimoramento da qualidade das interações humanas e das práticas desses contextos.

Burns (2005) destaca que o elemento chave que distingue a PA de outras formas de pesquisa é sua abordagem explicitamente intervencionista e subjetiva, investigando problemas de importância prática e utilizando as descobertas da pesquisa para mudar, modificar ou aprimorar a prática. Além disso, a autora classifica como o aspecto central da PA o foco simultâneo na ação e na pesquisa. No termo “pesquisa-ação”, a “ação” refere-se à intervenção planejada e as atividades desenvolvidas no contexto em resposta a um problema ou pergunta, isto é, uma lacuna entre o ideal e a realidade. A “pesquisa” refere-se a coleta sistemática de dados, análise e reflexão das descobertas e a repetição do ciclo intervenções-planos-ações.

Dessa maneira, a pesquisa-ação possui uma natureza cíclica e sistemática que é dividida em quatro fases estratégicas, tal como Tripp (2005) apresenta na figura ilustrada abaixo:

Figura 2: Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação



Fonte: TRIPP, 2005, p. 446

Para transformar a prática, a investigação-ação realiza-se, metodologicamente, em um ciclo básico de estratégias pedagógicas, como o planejamento, a implementação, a descrição e a avaliação. O autor afirma que a “pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática”. (TRIPP, 2005, p. 447). Assim, esse ciclo da investigação-ação consiste em identificar um problema, planejar sua solução, implementar e monitorar seu desenvolvimento, por meio da descrição, e, por fim, avaliar os resultados e dar continuidade à cadeia cíclica.

Dessa maneira, Tripp (2005) ressalta que a pesquisa-ação é contínua, pró-ativa, orientada por uma ação estratégica, participativa, colaborativa, intervencionista e problematizadora, ou seja, o próprio pesquisador envolve-se e interage com os participantes, por meio do conhecimento prático e da análise crítica, buscando descrever, explicar e prever os fenômenos pesquisados de modo cooperativo e participativo.

De acordo com Zozzoli (2006), surgiram algumas vertentes que diferem os termos “intervenção” de “pesquisa-ação”, que são utilizados nas investigações. Por um lado, a “intervenção” ocorre quando são introduzidas propostas de ação em contextos mais restritos e com a contribuição de um grupo de professores e pesquisadores, e, por outro lado a “pesquisa-ação” ocorre quando uma ação é proposta em uma dimensão social maior e é relacionada a objetivos de práticas reivindicatórias. Entretanto, Zozzoli (2006) propõe incluir o conceito de intervenção ao conjunto de pesquisas da pesquisa-ação, desde que os seguintes critérios sejam atendidos: (i) ampla e explícita interação entre pesquisadores e participantes da pesquisa, (ii) prioridade aos problemas e soluções pesquisados, (iii) objeto constituído pela situação social, (iv) problemas identificados na situação, (v) objetivo de resolver ou esclarecer os problemas, (vi) acompanhamento do pesquisador e (vii) pretensão de aumentar o conhecimento dos pesquisadores ou o nível de consciência das pessoas na pesquisa. Em suma, a autora defende

que a proposta de uma pesquisa-ação busca conhecer melhor as questões identificadas na situação e refletir sobre possíveis encaminhamentos de ações, objetivando tanto transformar a realidade quanto produzir conhecimento relacionados a essas transformações.

Vale ressaltar, segundo Tripp (2005), que a PA foi desenvolvida para diferentes campos de aplicação, como a administração, o desenvolvimento comunitário, a mudança organizacional, os negócios bancários, a saúde e a geração de tecnologia. Além disso, tal método de pesquisa sofreu mudanças conceituais e interpretativas no decorrer das gerações, conforme Burns (2005) pontua. Por exemplo, nas décadas de 1950-60, a pesquisa-ação foi uma pesquisa de resolução de problemas e técnico-científica com métodos quantitativos, ou seja, de natureza mensurável e pré-definida, e, em 1960, caracterizava-se em uma pesquisa prática e ilustrativa com estudos de caso e descrições, tornando-se, em 1980, uma pesquisa crítica-emancipatória com metodologias dialéticas e construtivistas (THIOLLENT, 1986).

Burns (2005) ressalta que, apenas em 1980, aumentou-se o interesse por pesquisa baseada em sala de aula, reposicionando o professor como reflexivo, investigador e um profissional com motivação própria. Assim, Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação educacional “é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (p. 445). Ou seja, a PA passou a ser vista como uma forma de encorajar professores a adotarem uma orientação de pesquisa em suas salas de aula e engajarem em projetos de pesquisas. O autor esclarece ainda que pode haver, inclusive, o envolvimento dos alunos no nível de cooptação, isto é, segundo Tripp (2005), quando eles se tornam informantes e auxiliam na coleta de dados de observação, planejamento e implementação.

Nesse sentido, Tripp (2005) define as diferentes modalidades de pesquisa-ação, de acordo com as áreas de pesquisa:

- (i) Pesquisa-ação prática: aquela em que o pesquisador é também o professor que toma as decisões sobre o que será feito;
- (ii) Pesquisa-ação educacional: concebida como uma estratégia de desenvolvimento de professores que utilizam suas pesquisas para aprimorar seu ensino e o aprendizado dos alunos.

Dentre as modalidades de pesquisa-ação citadas por Tripp (2005), esta dissertação classifica-se como uma pesquisa-ação prática, na qual o pesquisador é também o professor que toma as decisões sobre o que será feito com base em suas concepções profissionais e em busca

do resultado almejado. No caso desta investigação, o resultado almejado envolve compreender em quais momentos e com qual(is) propósito(s) as línguas materna e estrangeira podem ser utilizadas de forma apropriada em uma sala de aula bilíngue, bem como se busca promover transformações da prática da professora-pesquisadora a partir dessa nova perspectiva da translinguagem.

De acordo com Burns (2005), os estudos então se concentraram no professor, pesquisando sobre a tomada de decisões do educador, seu conhecimento básico, a educação de professores, suas crenças e seu conhecimento prático. Apenas em 1990 aumentou-se o foco em pesquisas na área de ensino de línguas, incluindo a metodologia e as técnicas da pesquisa-ação.

Quanto à pesquisa-ação em contexto de ensino de línguas, Burns (2005) especifica os principais objetivos que orientam esses estudos, sendo eles: (i) encontrar soluções para um problema específico em situação de ensino-aprendizagem, (ii) investigar mudança de currículo e (iii) reduzir a lacuna entre pesquisa acadêmica, aplicação prática e o desenvolvimento profissional de professores reflexivos.

Burns (2005) também afirma que a pesquisa-ação geralmente envolve colaboração entre pesquisadores que trabalham em grupos de professores localizados em diferentes escolas ou centros de ensino. Conforme os resultados de um projeto conduzido na Índia e analisado pela autora, a noção do professor-participador foi incluída nas fases de pesquisa a partir da crença sobre a necessidade do próprio monitoramento por parte do professor nos processos curriculares. Nesse caso, um dos três principais objetivos do estudo foi de encorajar os professores a tornarem-se pesquisadores em suas salas de aula. Assim, surgiu o conceito de miniprojetos ou estudos com base em sala de aula de escala menor, em que os professores podem investigar suas salas de aulas e em colaboração com outros professores.

Tripp (2005) menciona diferentes modos de participação na pesquisa-ação, como a colaboração, em que as pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores, e a cooperação, em que o pesquisador tem um parceiro que participa do projeto, sendo a maioria das pesquisas para dissertações nessa modalidade, por exemplo.

Além dessas formas colaborativas da pesquisa-ação, há também o modo participativo em que o professor é o próprio pesquisador da investigação (TRIPP, 2005). Nesse caso, não há um grupo de professores ou uma cooperação que separa o pesquisador do professor que realizará as atividades, mas um professor-pesquisador que toma as decisões e desenvolve as atividades em sala de aula, trabalhando em cooperação com outro pesquisador mais experiente

para projetos específicos. Diferente de pesquisadores que trabalham para projetos de escala maior, tal como os autores Jain (2014), Cestari (2006), Damião (2011) e Sansanovicz (2012).

Considerando que a pesquisa-ação se pauta pela relação entre a prática do professor e a teoria do pesquisador, Melo (2002) aponta a tensão que existe na sociedade entre prática e teoria, isto é, por um lado, o conhecimento técnico é explícito e generalizado, advindo de pesquisa, e, por outro lado, o conhecimento prático é implícito e intuitivo, advindo de experiência.

Entretanto, a autora esclarece que a pesquisa-ação permite o diálogo entre a teoria e a prática, como evidenciado pelas análises qualitativas em sala de aula realizadas na área de Linguística Aplicada, em que se formulam teorias a partir do trabalho empírico. A autora defende que o professor-pesquisador problematiza e questiona sua realidade, crenças e atitudes, utilizando-se da teoria como uma instrumentalização criativa para solucionar seus problemas na prática.

De acordo com Melo (2002), esse processo de reflexão ocorre em três estágios: conscientização, crítica e transformação sobre sua prática. Esse processo implica a participação de um professor externo, um pesquisador experiente para problematizar o conhecimento empírico do professor pesquisador.

Podemos considerar a natureza cíclica da pesquisa-ação estruturada por Tripp (2005) como movimentos essenciais para o processo de autorreflexão. Entretanto, esses movimentos foram criticados por estudiosos pela rigidez e previsibilidade das etapas. Em seguida, Burns (2005) propõe uma abordagem complexa e dinâmica de pesquisa, em que o trabalho com a PA ocorre por uma série de experiências interrelacionadas envolvendo onze fases, sendo elas: exploração, identificação, planejamento, coleta de dados, análise e reflexão, hipótese e especulação, intervenção, observação, comunicação, escrita e apresentação.

Como exemplo das experiências interrelacionadas entre as fases da pesquisa-ação proposta por Burns (2005), Damião (2011) realizou uma pesquisa-ação no desenvolvimento de um curso de inglês para fins específicos para o primeiro ano da graduação de engenharia. A autora conduziu a pesquisa em quatro movimentos: planejamento, ação, observação e reflexão. Entretanto, Damião (2011) ressalta que essas fases podem ocorrer simultaneamente e não necessariamente em sequência, ou seja, o professor pode pensar no planejamento enquanto observa, ou refletir enquanto planeja.

Conforme a autora, compreendemos que, para o planejamento inicial, é feita uma exploração do contexto, no qual ocorre a identificação de um problema, possível intervenção,

observação e reflexão sobre os resultados. Nesse ciclo, vale ressaltar também que, durante o planejamento, há diversos movimentos simultâneos em processo, como a análise, reflexão, hipótese e especulação. No momento da ação, há também o movimento de observação, em que ocorrem simultaneamente certas reflexões iniciais. A comunicação entre professora-pesquisadora e professora supervisora e a reflexão estão presentes em todas essas fases, pois a todo momento houve discussões com outro(s) professor(es) mais experiente(s), inclusive durante o processo de escrita e apresentação.

Apesar da expansão desse método de pesquisa em diversos países como os Estados Unidos, a Alemanha e a França, conforme pontua Zozzoli (2006), há ainda algumas críticas em relação ao caráter científico dele. A esse respeito, Burns (2005) explica que isso se deve ao fato de que a noção dominante de pesquisa científica básica ter quatro principais características, sendo elas o controle, a definição, a replicação e o teste de hipótese. Entretanto, o objetivo da pesquisa em linguística aplicada é tornar possível aplicar teoria à prática (BURNS, 2005). Geralmente, os caminhos nessa área de pesquisa são de aplicar a metodologia, o conhecimento e a teoria à problemas ou a resolução deles. Em pesquisas nessa área, a ênfase é dada no problema de pesquisa, nas perguntas de pesquisa e nos procedimentos de coleta de dados, assim como esta dissertação propõe.

Dessa forma, a estrutura da pesquisa-ação é diferente da lógica tradicional das pesquisas na área de exatas, segundo Zozzoli (2006). A autora esclarece que, no caso da PA, busca-se reconhecer o valor do processo argumentativo, empregar categorias interpretativas dos participantes, propor interpretações teóricas de situações para permitir a tomada de consciência e, por fim, definir a verdade a partir da relação com a prática.

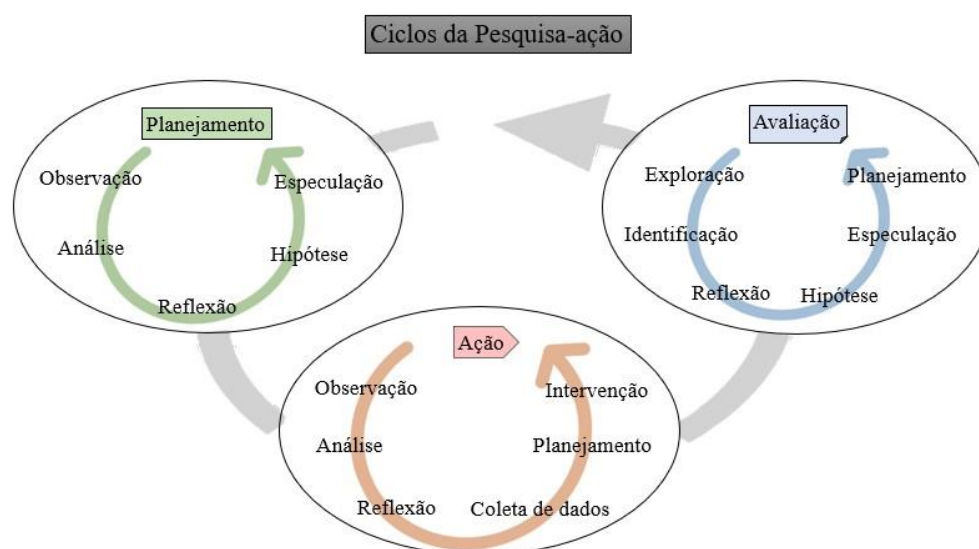
Burns (2005) retoma ainda outras críticas feitas à pesquisa-ação, como o fato de não desenvolver sólidos procedimentos de pesquisa, não ser generalizável, demonstrar pouco controle do ambiente de pesquisa e ter muito envolvimento pessoal, sendo muito subjetiva. A autora afirma, no entanto, que controlar o ambiente não é o objetivo da PA, mas promover descrições ricas e soluções práticas que podem oferecer auxílio para outros profissionais em situações parecidas. Ademais, para reduzir o nível da subjetividade, o ciclo da PA conta com uma metodologia de triangulação de dados e de múltiplos recursos de coleta de dados.

3.2 Percurso metodológico desta PA

Esclarecidos os conceitos fundamentais da pesquisa-ação, considerando suas especificidades na área de linguística aplicada e ensino de línguas, podemos agora apresentar o percurso metodológico adotado neste estudo, que visa examinar um problema vivenciado pela professora-pesquisadora na sua prática pedagógica, qual seja a forma para trabalhar com o uso das línguas na sala de aula de língua inglesa do fundamental I. Esse problema tornou-se o objetivo geral da pesquisa que, em alinhamento com Burns (2005), busca (i) encontrar soluções para o problema específico enfrentado por esta PP nas aulas de língua inglesa, e (ii) investigar transformações da prática pedagógica, reduzindo a lacuna entre teoria-prática por meio do desenvolvimento profissional de professores reflexivos.

Para desenvolver essa investigação, a professora-pesquisadora considera os movimentos cíclicos da PA proposto por Tripp (2005), como o planejamento e a ação, e os termos sugeridos por Burns (2005) com base no referido autor para os dois últimos momentos do ciclo, como a observação e a reflexão. Vale ressaltar que, da mesma maneira que Burns (2005), Damião (2011) considera que os ciclos da PA não ocorrem de forma fixa e ordenada, mas de modo simultâneo e em conjunto; logo esses ciclos não ocorrem necessariamente em sequência, ou seja, o professor pode pensar no planejamento enquanto observa, ou refletir enquanto planeja. Com base nessas autoras, a professora-pesquisadora compreende os dois últimos movimentos (observação e reflexão) como um único ciclo (avaliação). A figura a seguir ilustra essa proposta dos ciclos da PA:

Figura 3 – Ciclos desta pesquisa-ação



Fonte: Elaborado pela autora

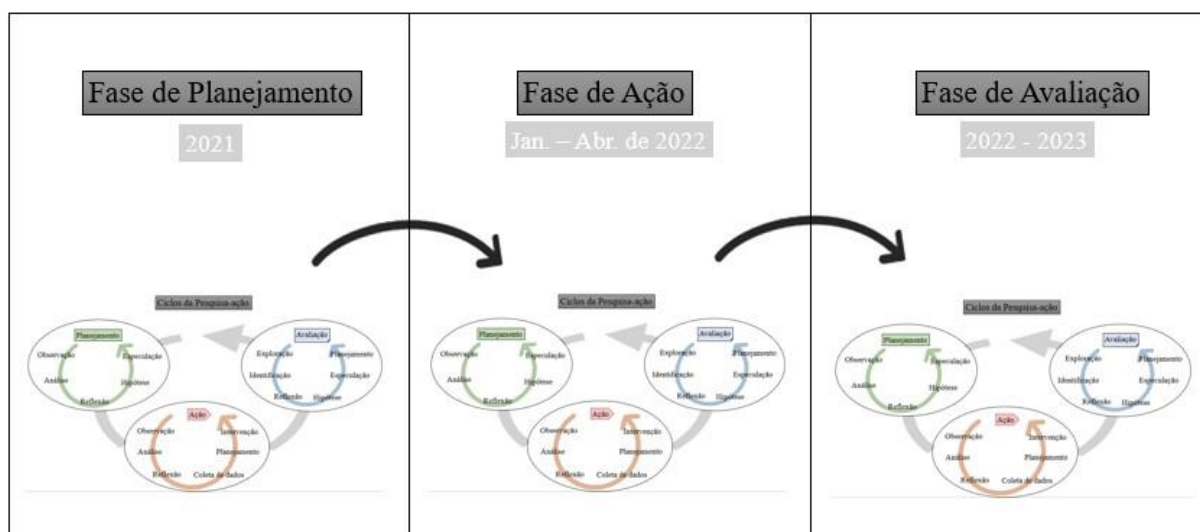
A ilustração mostra os ciclos de planejamento, ação e avaliação propostos para esta pesquisa-ação constituídos também por seus próprios ciclos de movimentos interativos, em que ocorrem processos simultâneos, combinados, e interrelacionados. Dessa forma, para realizar o planejamento das aulas, são necessárias observação, análise, reflexão, formulação de hipóteses e especulação por parte da professora-pesquisadora. Da mesma forma, para realizar o momento de ação do ciclo, também se exige observação, análise e reflexão, além da coleta de dados, adaptação do planejamento e intervenção. Por fim, no momento da avaliação, é preciso explorar, identificar, refletir, criar hipóteses, especular e replanejar toda a prática. Assim, no desenvolvimento desta investigação, o processo cíclico e espiral da pesquisa-ação esteve presente com uma série de experiências interrelacionadas durante cada ciclo e ao longo de todo o processo.

A partir da concepção da PA em três fases, esta investigação foi realizada, cronologicamente, da seguinte maneira:

- (i) Fase de planejamento (1º e 2º semestres de 2021): definição do problema da pesquisa e planejamento (produção do plano de ação) pela professora-pesquisadora;
- (ii) Fase de ação (1º bimestre de 2022): implementação do plano de ação durante as aulas de língua inglesa;
- (iii) Fase de avaliação: (ao longo de 2022 e início de 2023): produção/revisão da análise dos dados a partir da apresentação do trabalho em eventos a fim de obter feedback da comunidade científica.

Devido à complexidade e dinamicidade características da PA, destacamos que cada uma dessas fases se caracteriza também pelos ciclos que se interrelacionam:

Figura 4 – Fases desta pesquisa-ação



Fonte: elaborado pela autora com base em Damião (2011).

A figura revela que o movimento cíclico da investigação está presente numa perspectiva macro da pesquisa (ao longo da realização de toda a pesquisa, vide figura 4), e também numa perspectiva micro (vide figura 3), que examina os ciclos mais curtos dentro de cada fase.

Dessa maneira, na fase de planejamento, destacam-se três momentos da pesquisa:

- (i) definição do problema de pesquisa por PP e início das leituras sobre translinguagem e planejamento das aulas e da pesquisa;
- (ii) implementação das aulas e dos registros da percepção da professora-pesquisadora na forma de notas de campo e diários reflexivos (ao longo de um semestre) e registro das reuniões da PP com a supervisora;
- (iii) reflexão e avaliação do trabalho realizado a partir da elaboração da análise dos dados da 1ª fase e da apresentação da análise em forma de painel no Selin 2021¹⁴. Os resultados da avaliação informaram a elaboração do plano de ação com o uso estratégico e pedagógico das práticas translíngues implementado no 1º bimestre de 2022.

Na fase de ação, ressaltam-se os ciclos:

¹⁴ Evento científico promovido pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” intitulado “Seminário de Estudos Linguísticos”. Em 2021, foi realizado de forma online.

- (i) elaboração do planejamento de um bimestre de aulas (a partir dos resultados da análise de dados da 1ª fase) com um tópico para as estratégias de uso da translinguagem como um recurso pedagógico em sala de aula;
- (ii) implementação desse plano de ação, sendo três aulas por semana (uma dupla e uma individual), e registro das aulas e da percepção da PP por meio de gravações de áudio e vídeo, notas de campo e diários de pesquisa, bem como gravações das reuniões entre professora-pesquisadora e supervisora;
- (iii) reflexão/avaliação a partir das observações da PP a respeito de suas aulas e da análise de suas dificuldades, novas leituras e reflexões acerca da translinguagem foram feitas.

Com os registros das aulas do plano de ação, anotações e gravações, e mais leituras teóricas, é o momento da fase de avaliação do ciclo:

- (i) reorganização do texto da dissertação, reavaliação da prática pedagógica da PP e preparo de uma apresentação sobre as conclusões iniciais da pesquisa;
- (ii) exposição da pesquisa a um grupo de pesquisadores externos e experientes no debate do Selin¹⁵ em 2022;
- (iii) reflexão/avaliação a partir das contribuições dos debatedores, revisão das gravações, análise das transcrições, planejamento e diários de pesquisa, reestruturação da dissertação e apresentação da pesquisa à banca do exame de qualificação do mestrado para discussão dos resultados e reflexão final da investigação, concluindo os ciclos desta pesquisa em particular.

Finalmente, vale destacar que, com base nos pressupostos de que a pesquisa-ação envolve a atuação do professor em pesquisa sobre a própria prática e, ainda, de que pode haver colaboração com um pesquisador mais experiente, nesta pesquisa-ação, a PP contou com a colaboração de quatro professoras doutoras:

- (i) a supervisora deste estudo. Desde a fase inicial, trabalha de forma colaborativa com PP a fim de discutir os problemas encontrados pela professora-pesquisadora, problematizar as questões teórica e os procedimentos metodológicos da pesquisa e promover reflexões;

¹⁵ Em 2022, o evento foi promovido pela UNESP de Araraquara de forma presencial.

- (ii) a avaliadora de uma versão preliminar deste trabalho durante o debate do Selin em 2022, momento em que este estudo se encontrava na fase de observação/reflexão. O papel da avaliadora como pesquisadora especialista na perspectiva das teorias translíngues e exterior à pesquisa foi de avaliar a proposta teórico-metodológica, a análise e as conclusões iniciais da investigação, a fim de contribuir com mais reflexões a respeito do estudo;
- (iii) membros da banca de qualificação, que consiste em três docentes titulares, sendo dois do Programa de Estudos Linguísticos da UNESP-IBILCE (uma a supervisora) e um externo.

Na seção a seguir, apresentam-se os instrumentos e procedimentos de coleta de dados.

3.3 Procedimentos e instrumentos de coleta de dados

As pesquisas de cunho qualitativo-interpretativo utilizam diferentes instrumentos de coleta de dados para que haja diversas perspectivas em relação à observação e verificação dos fenômenos, tal como propõe Dornyei (2007). Para tanto, neste estudo foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta: planos de aula e de ação, gravações de áudio e vídeo das aulas, diários de pesquisa escritos pela professora-pesquisadora (antes e durante a implementação das aulas), materiais didáticos e as gravações das reuniões entre professora-pesquisadora e professora-supervisora. Assim, o uso desses diferentes instrumentos permite a triangulação dos dados e garante resultados mais confiáveis nesta pesquisa-ação, conforme afirma Burns (2005).

Os instrumentos foram utilizados em diferentes fases da pesquisa de acordo com os objetivos abaixo:

Quadro 3 – Instrumentos de coleta de dados e seus objetivos

Fases da Pesquisa	Instrumentos de Coleta de Dados	Objetivos
Fase de Planejamento (Agosto – Dezembro de 2021)	Plano de aula	organizar o contexto de cada aula e registrar os procedimentos ao longo do ano.
	Diários de pesquisa e Anotações de campo	registrar observações e impressões após as aulas com as turmas de 1º aos 4º anos por 10 semanas, anotando descrições e questionamentos referentes às situações relacionadas ao uso das línguas
	Gravação da reunião entre professora-pesquisadora e supervisora	registrar as reflexões pontuadas pelas participantes durante a discussão com a professora-pesquisadora

Fase de Ação (Janeiro – Abril de 2022)	Plano de ação	documentar o planejamento e as intervenções da professora-pesquisadora a respeito de práticas translingues em suas aulas
	Diários de pesquisa e Anotações de campo	registrar observações e impressões após cada aula com o 4º ano C, anotando descrições e questionamentos referentes às situações relacionadas ao uso das línguas
	Gravações de áudio e vídeo das aulas	garantir a observação de detalhes, expressões e movimentos visuais e sonoros em sala que contribuem para a construção de sentidos
	Gravação da reunião entre professora-pesquisadora e supervisora	registrar as reflexões pontuadas pelas participantes durante a discussão com a professora-pesquisadora
	Material didático	ilustrar as atividades didáticas citadas no planejamento
Fase de Avaliação (Maio de 2022 – Dezembro de 2023)	Gravação da reunião entre professora-pesquisadora e supervisora	registrar as reflexões pontuadas pelas participantes durante a discussão com a professora-pesquisadora
	Apresentações da pesquisa em eventos científicos	apresentar os resultados à comunidade científica por meio de eventos, como o Selin, a fim de promover reflexão e feedback sobre a experiência
	Qualificação	apresentar a dissertação a outros pesquisadores externos e experientes, a fim de promover reflexão e feedback sobre a investigação

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, pode-se conferir uma descrição sobre os instrumentos de coleta de dados utilizados, de acordo com seus objetivos.

3.3.1 Plano de aula

Os planos de aulas possuem duas versões, uma de janeiro de 2021 e outra de janeiro de 2022, denominados “planejamento” e “plano de ação”, respectivamente. Os dois documentos foram elaborados previamente à realização das atividades didáticas, porém o plano de ação foi repensado a partir das leituras sobre translinguagem e das reflexões realizadas pela professora-pesquisadora durante o ano de 2021.

Esse documento é exigido pela escola e segue uma divisão em tópicos para preencher a data, a página, o conteúdo programático e a tarefa de cada aula. Os planos de aula são escritos a partir dos objetivos linguísticos da unidade e da seleção de atividades pertinentes, a fim de organizar o contexto de cada aula e visualizar os procedimentos ao longo do ano. As datas de trabalhos, provas e feriados também são marcadas nos planos, bem como os recursos tecnológicos que podem possivelmente ser trabalhados em sala. No caso do plano de ação, alguns ajustes foram feitos em relação ao planejamento de 2021 e o tópico “ação” foi incluído

na descrição das atividades a fim de incluir as reflexões e ações da professora-pesquisadora a respeito de práticas translíngues em suas aulas. O plano de ação pode ser consultado nos anexos desta dissertação.

Nota-se que, durante a realização da pesquisa, o planejamento pode ser alterado ou ajustado de acordo com o desenvolvimento das atividades pelos alunos, uma vez que a pesquisa-ação pressupõe o movimento cíclico de planejamento-ação-avaliação. Além disso, as atividades realizadas do material didático também foram armazenadas para ilustrar e situar os momentos citados nas aulas.

3.3.2 Notas de campo e diário da professora-pesquisadora

As notas de campo e os diários de pesquisa marcam dois períodos de coleta de dados: 2º semestre de 2021 e 1º bimestre de 2022. Primeiro, em 2021, a professora-pesquisadora realizou as anotações de campo e os diários de pesquisa a partir de suas observações e impressões das aulas que eram ministradas para todos os anos do ensino fundamental I, enquanto refletia e desenvolvia seus estudos acerca da translanguagem. Assim, as anotações e os diários possuem as descrições e os questionamentos das situações que a professora-pesquisadora julgou pertinentes e mais relevantes semanalmente.

Em 2022, as anotações e os diários de pesquisa concentram-se na percepção da professora-pesquisadora e suas reflexões sobre as aulas gravadas, ou seja, sobre sua prática pedagógica a respeito das práticas translíngues nas aulas ministradas ao 4º ano C do ensino fundamental I. Como essas aulas foram gravadas, as anotações garantem uma perspectiva diferente de registro, captando as impressões e estratégias da professora-pesquisadora.

A seguir, pode-se conferir a organização dos diários de pesquisa, conforme as fases de planejamento e ação:

Quadro 4 - Diários de pesquisa

Fases da Pesquisa	Diários de Pesquisa	Ensino Fundamental I
Fase 1 Planejamento <i>Agosto – Dezembro de 2021</i>	Semana 1(30/08 a 03/09)	1º ao 4º anos
	Semana 2 (08 e 10/09)	
	Semana 3 (13 a 17/09)	
	Semana 4 (20 a 24/09)	
	Semana 5 (27/09 a 01/10)	
	Semana 6 (04 a 08/10)	
	Semana 7 (18 a 22/10)	
	Semana 8 (25 a 29/10)	
	Semana 9 (03 a 05/11)	
	Semana 10 (08 a 12/11)	
Fase 2 Ação <i>Janeiro – Abril de 2022</i>	Aula 1 - 26/01/2022	4º ano C
	Aula 2 - 31/01/2022	
	Aula 3 - 02/02/2022	
	Aula 4 - 07/02/2022	
	Aula 5 - 09/02/2022	
	Aula 6 - 14/02/2022	
	Aula 7 - 16/02/2022	
	Aula 8 - 21/02/2022	
	Aula 9 - 23/02/2022	
	Aula 10 - 07/03/2022	
	Aula 11 - 09/03/2022	
	Aula 12 - 14/03/2022	
	Aula 13 - 16/03/2022	
	Aula 14 - 21/03/2022	
	Aula 15 - 23/03/2022	
	Aula 16 - 28/03/2022	
	Aula 17 - 30/03/2022	
	Aula 18 - 04/04/2022	
	Aula 19 - 13/04/2022	
	Aula 20 - 27/04/2022	

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o quadro, na fase 1 de planejamento foram elaborados dez diários que contemplam as reflexões da professora-pesquisadora durante a semana de aulas para todas as turmas do ensino fundamental I, com carga horária de doze horas, sendo três aulas para cada ano. Por outro lado, na fase 2 de ação os vinte diários foram escritos individualmente após cada aula ministrada para a turma do 4º ano C do ensino fundamental I. Vale ressaltar que durante a 2ª fase desta pesquisa a PP também lecionava as aulas para os 4º anos A e B, por isso são citados nos diários e fazem parte de suas reflexões e discussões ao abordar as aulas do 4º ano C.

3.3.3 Gravações

As gravações foram realizadas a partir de dois momentos: (i) as reuniões entre professora-pesquisadora e a pesquisadora supervisora, utilizadas nas fases 1, 2 e 3 desta

pesquisa; (ii) as aulas de inglês de janeiro a abril de 2022 da professora-pesquisadora, utilizada na fase 2 desta investigação.

Os encontros da pesquisadora com sua supervisora foram todos gravados no período do 2º semestre de 2021 e do 1º semestre de 2022 (26 de novembro de 2021 a 21 de dezembro de 2022), contemplando o período anterior, durante e posterior à gravação das aulas. Essas gravações foram importantes para registrar as reflexões pontuadas pelas participantes e a compreensão do desenvolvimento da investigação, registrando possíveis transformações da percepção da professora-pesquisadora durante esta pesquisa-ação.

A gravação das aulas de inglês ocorreu durante o 1º bimestre escolar de 2022. Nesse período, as aulas foram registradas em áudio e vídeo para garantir a observação de detalhes (26 de janeiro de 2022 a 27 de abril de 2022), expressões e movimentos visuais em sala que contribuem para a construção de sentidos. O posicionamento da câmera teve como foco a professora, pois foi a sua prática e estratégias o centro desta pesquisa.

A seguir, pode-se conferir na tabela as informações sobre todas as gravações coletadas durante a pesquisa, como as datas e a duração:

Tabela 1 – Dados das gravações

Gravações			
Dados	Quantidade	Datas	Duração
Reuniões PP e Supervisora	10	26/11/2021	1:23:45
		13/01/2022	1:35:32
		17/02/2022	49:05
		14/04/2022	58:44
		26/05/2022	1:08:10
		07/07/2022	1:00:59
		06/12/2022	32:30
		21/12/2022	50:46
		01/02/2023	49:27
		08/03/2023	54:33
Aulas de Língua Inglesa da PP	20	26/01/2022	1:22:47
		31/01/2022	48:53
		02/02/2022	1:21:41
		07/02/2022	44:39
		09/02/2022	1:30:13
		14/02/2022	41:13
		16/02/2022	1:28:11
		21/02/2022	38:47
		23/02/2022	1:30:47
		07/03/2022	35:01
		09/03/2022	1:31:22
		14/03/2022	34:46
		16/03/2022	1:16:04
		21/03/2022	48:58
		23/03/2022	1:38:22
		28/03/2022	43:00
		30/03/2022	1:30:06
		04/04/2022	44:25

		13/04/2022	42:43
		27/04/2022	56:09

Fonte: elaborado pela autora.

Na sequência, apresenta-se o contexto da pesquisa, isto é o local e o material didático adotado nas aulas de língua inglesa.

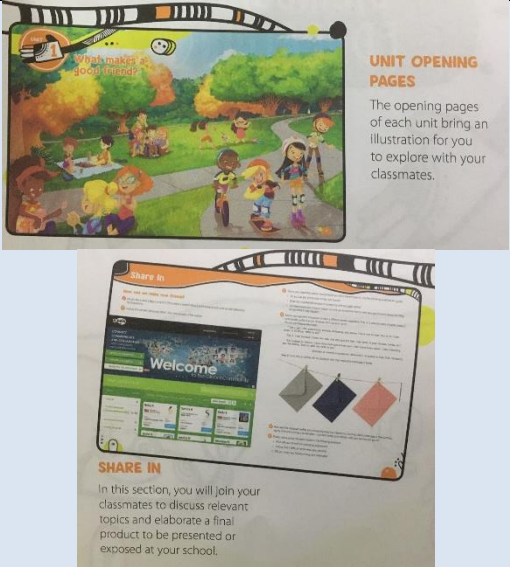
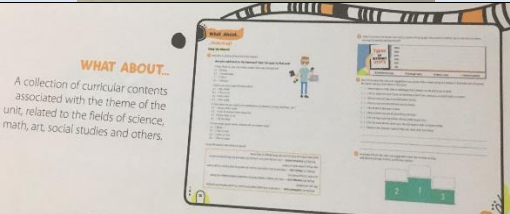
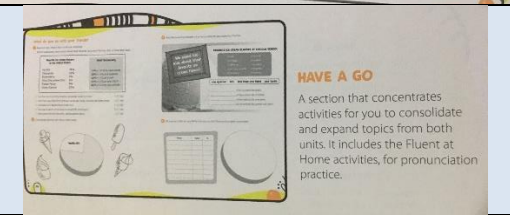
3.4 Contexto e materiais da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola particular, localizada no interior do estado de São Paulo. Trata-se de uma escola que atende desde a educação infantil até o ensino médio e que utiliza material didático que se embasa na abordagem CLIL.

O material didático adotado pela escola considera a língua inglesa como um instrumento para aprender outros temas, integrando o ensino do idioma às disciplinas escolares. Pautados na abordagem CLIL, a consultoria do material instrui a escola e os professores a trabalhar com a língua inglesa de modo que ela seja ensinada a partir de contextos significativos, atividades práticas e interação entre os estudantes. As orientações da consultoria do material didático esclarecem que o uso da língua materna em conjunto com o idioma estrangeiro é permitido para garantir maior compreensão e interesse dos alunos nas aulas.

Diante dessa perspectiva pedagógica, o material é organizado em quatro apostilas, uma para cada bimestre, o mesmo padrão para todos os anos do fundamental I. Cada apostila contém duas unidades temáticas trabalhadas por bimestre. A unidade do livro é dividida em oito páginas introdutórias do conteúdo, doze páginas interdisciplinares com conteúdo sobre as disciplinas escolares em inglês, vinte e quatro páginas de exercícios gramaticais da língua inglesa, duas páginas de *storytelling* e duas páginas de projeto. O material é disponibilizado impresso para os alunos, porém há uma plataforma online, em que é possível acessar o “livro interativo”, o qual dispõe de atividades com áudio, vídeos ou jogos de cada conteúdo. A seguir, pode-se conferir o material utilizado para as aulas da fase de ação desta pesquisa durante o 1º bimestre:

Quadro 5 – Material didático

Capítulos	Conteúdo	Exemplos
Unit (1) p.6-19 (2) p.28-39	-Imagem de introdução -Atividades de interpretação, áudio, preenchimento de lacunas, <i>match</i> ou circular palavra correta - <i>Storytelling</i> -Atividades de interpretação, áudio, preenchimento de lacunas, <i>match</i> ou circular palavra correta - <i>Share in</i> – elaboração de um projeto relevante	
What About (1) p.20-27 (2) p.40-47	Conteúdo interdisciplinar	
Have a Go p.48-73	-Exercícios gramaticais de fixação - <i>Fluent at home</i> – tarefa de áudio e repetição	
Glossário - <i>Press-outs</i> – figuras para destacar - <i>Teacher's guide</i> – objetivos linguísticos do material		

Fonte: elaborado pela autora

A segunda fase da pesquisa foi realizada apenas com uma turma de 4º ano do ensino fundamental I, em que foram oferecidas três aulas de inglês por semana. As aulas ocorreram durante o período do 1º bimestre escolar, isto é, começando na última semana de janeiro até o início de abril de 2022. Desse modo, as aulas registradas contemplam o trabalho completo com o material didático apresentado no quadro 5.

Para as aulas, utilizamos o material didático adotado pela escola de modo que nos embasamos em seus objetivos linguísticos e temas abordados para conduzir o planejamento escolar. Conforme orientações da direção e coordenação da escola, é preciso selecionar as páginas e atividades que são trabalhadas entre o capítulo de *unit* e *have a go*. Essa seleção foi feita pela professora-pesquisadora com base nos objetivos didáticos e noção de translinguagem.

Entretanto, a coordenação da escola não permite trabalhar com o capítulo de *what about*, por considerarem difícil para os alunos e uma parte pequena da apostila, o que pode gerar reclamações por parte dos responsáveis, uma vez que devemos preencher uma maior quantidade de páginas possíveis do livro. Assim, a escola instrui os professores a focarem nas unidades temáticas e exercícios de fixação para as aulas, sendo possível utilizar outros recursos midiáticos, como jogos, vídeos e músicas pertinentes de outras plataformas online.

3.5 Participantes da pesquisa

Este estudo caracteriza-se pela participação da pesquisadora que também é a professora cuja prática conduz o desenvolvimento dessa investigação. Por esse motivo, denominamos tal participante de professora-pesquisadora, o que se difere da segunda pesquisadora participante deste estudo, denominada supervisora.

Esta professora-pesquisadora tem 27 anos e é formada no curso de licenciatura em Letras com habilitação em português e inglês pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, desde 2021. Durante a graduação, realizou um intercâmbio de um semestre na Universidade de Saskatchewan no Canadá em 2018. A primeira experiência profissional foi como professora de português para estrangeiros, durante um trabalho voluntário de dois meses em 2015, resultando em outro voluntariado como professora de inglês por um ano no projeto social Anjo da Guarda em 2017. Antes de formada, estagiou por seis meses na escola em que se realiza esta pesquisa e assumiu a função de professora de inglês do fundamental I ainda em 2019, após aprovação da diretoria de ensino. Assim, a professora-pesquisadora atuou no colégio em questão por três anos até julho de 2022, trabalhou, em seguida, como professora de inglês em uma escola de idiomas e, por fim, começou a atuar como consultora pedagógica de campo para uma empresa de franquias.

A segunda pesquisadora participante desta investigação que assume o papel de supervisora é também a orientadora desta pesquisa de mestrado. A professora doutora Suzi Spatti Cavalari é uma professora assistente doutora na UNESP, onde ministra disciplinas para graduação (Licenciatura em Letras e Bacharelado em Letras com Habilitação de Tradutor) e pós-graduação (Programa em Estudos Linguísticos). A supervisora fez mestrado em 2005 e doutorado em 2009 em Estudos Linguísticos na UNESP, atua como chefe do departamento de Letras Modernas desde 2022 e coordenadora do Laboratório Teletandem desde 2011. Ela é membro do grupo de pesquisa InviTe (Intercambio Virtual e Teletandem) e do grupo de

Trabalho Linguagens e Tecnologias da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL). Atualmente, a supervisora tem pesquisado, publicado e orientado na linha de Linguística Aplicada e Ensino-Aprendizagem de Línguas sobre os seguintes temas: aprendizagem telecolaborativa de línguas em contexto teletandem, (auto)avaliação, correção por pares e autonomia. Vale ressaltar que conforme propõe Melo (2002), o papel da supervisora é contribuir para o processo de reflexão da professora-pesquisadora na condição de professora externa e pesquisadora mais experiente. Por esse motivo, a supervisora desta pesquisa, também é considerada uma participante da investigação, promovendo discussões e reflexões pertinentes a respeito dos fundamentos teóricos da pesquisa e da prática da professora-pesquisadora.

Apesar do foco desta pesquisa ser a prática da professora-pesquisadora, os alunos também são considerados participantes desta investigação, uma vez que sua prática pedagógica envolve a interação, o engajamento e a colaboração dos estudantes. Dessa forma, o envolvimento dos discentes pode ocorrer no nível de cooptação ao auxiliar a coleta de dados em determinados momentos, como ao assinarem os termos de anuência, interagirem nas aulas e permitirem a gravação em vídeo e áudio delas, conforme Tripp (2005) pontua.

Diante disso, além da professora-pesquisadora, o estudo foi realizado com cerca de dezesseis crianças brasileiras com idades entre nove e dez anos, falantes de português e residentes da cidade em questão. Os alunos já conhecem e trabalham com a professora há dois anos na escola e estão familiarizados com a abordagem em sala de aula e os projetos recentes.

A professora-pesquisadora foi responsável por coletar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos e de seus responsáveis em janeiro de 2022 para começar a coleta de dados na última semana do mês, quando começaram as aulas. Esta pesquisa conta com a colaboração/anuência da coordenação e diretoria da escola, que estão cientes da pesquisa. A diretora responsável pela escola assinou o termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a Carta de Intenção da instituição, demonstrando estar plenamente de acordo com a coleta das gravações e os termos oferecidos aos participantes. Além disso, a coordenação e a diretoria em conjunto com a professora-pesquisadora realizaram uma reunião em janeiro de 2022 com os familiares das crianças, a fim de instruí-los a respeito do desenvolvimento da pesquisa e da assinatura dos termos. Na primeira aula ministrada aos alunos, também foi apresentada e discutida a realização da pesquisa para ciência das crianças e assinatura dos termos.

3.6 Procedimentos de análise

Os procedimentos de análise para este estudo embasaram-se, principalmente, no referencial teórico-metodológico da pesquisa-ação. Esta investigação seguiu a releitura dos ciclos da pesquisa-ação estruturada por Tripp (2005), isto é, o planejamento, a ação e a avaliação (vide figura 3) para responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Como a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?
 - a. Em quais momentos e com qual(is) propósito(s) a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?
 - b. Em quais momentos, com qual(is) propósito(s) e quais recursos são combinados pela professora-pesquisadora ao utilizar as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?

Para adotar essa natureza cíclica da PA, Tripp (2005) considera as seguintes questões teóricas que o professor-pesquisador deve utilizar a fim de promover uma autorreflexão sobre sua prática pedagógica: (i) qual(is) problema(s) é (são) identificado(s) pelo professor-pesquisador? (ii) qual(is) ações o professor-pesquisador planeja a partir da identificação desse(s) problema(s)? (iii) que avaliação o professor-pesquisador faz a partir da implementação da(s) ação(ões) planejadas?, por fim, (iv) é possível observar transformações na prática e na percepção do professor-pesquisador?.

Nesse sentido, essas questões teóricas da PA foram adaptadas para o contexto desta pesquisa, considerando os usos das línguas materna e estrangeira nas aulas da PP. Elaborou-se as seguintes perguntas que orientam a análise dos dados em cada fase da pesquisa:

- (a) Qual(is) problema(s) é(são) identificado(s) pela professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas durante as aulas de língua inglesa?
- (b) Qual(is) ações a professora-pesquisadora planeja a partir da identificação desse(s) problema(s)?
- (c) Que avaliação ela faz a partir da implementação da(s) ação(ões) planejadas?

- (d) É possível observar transformações na prática e na percepção da professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas durante as aulas de língua inglesa em contexto de ensino fundamental I? Como se explicam as transformações (ou ausência delas)?

Essas perguntas podem ser consideradas subperguntas da questão principal originalmente proposta neste estudo. Espera-se que, ao responder as subperguntas (a-d) possamos caracterizar os usos das línguas portuguesa e inglesa nas aulas da professora-pesquisadora.

3.6.1 Procedimentos de análise da fase 1

Com o intuito de responder tais perguntas teórico-metodológicas, a primeira fase da pesquisa, a fase de planejamento, concentrou-se nos dados dos diários de pesquisa e das gravações das reuniões entre supervisora e professora-pesquisadora, realizando uma análise temática (AT) desses dados, segundo proposta de Braun e Clarke (2012).

De acordo com as autoras, a AT consiste em um método de identificar sistematicamente e organizar os dados da pesquisa em temas, categorias ou assuntos para poder descrever os padrões e evidenciar, se possível, as relações entre o fenômeno estudado, alcançando, assim, uma compreensão científica do objeto de estudo. Assim, na AT, busca-se entender os temas a partir do exposto nos dados, identificando suas frequências, a fim de capturar os conceitos importantes dentro de um conjunto de dados.

A análise temática revelou o levantamento dos recursos semióticos mencionados pela PP nos diários. Os recursos semióticos foram considerados a partir da abordagem semiótica social proposta por Oliveira e Almeida (2020). Os autores compreendem que os recursos semióticos são ações e artefatos utilizados para a comunicação, sendo produzidos de forma fisiológica (como o aparelho vocal ou músculos para criar expressões e gestos) ou por meio de tecnologias (como caneta, lousa ou programas de computador). Nesse caso, os recursos semióticos são entendidos como signos, em que há a união de um significante (imagem acústica) a um significado (conceito), ou seja, as formas observáveis, como a expressão facial, correspondem ao significante, enquanto o sentido construído por essas formas corresponde ao significado.

Nesta pesquisa, adotam-se tais tipos de signos para classificar os recursos semióticos presentes na análise, a fim de compreender e identificar os elementos do repertório linguístico e semiótico proposto por Canagarajah (2017). Os resultados da primeira fase da pesquisa estão organizados em três seções: problemas, ações e avaliações, conforme as perguntas teórico-metodológicas da pesquisa-ação.

Vale esclarecer partes do processo desenvolvido pela professora-pesquisadora. Por exemplo, as anotações de campo e os diários foram escritos inicialmente por meio do aplicativo de WhatsApp, as mensagens a respeito das descrições e reflexões da PP durante o dia ou a semana de aulas eram armazenadas em um grupo de notas criado com essa finalidade. Ao término da coleta de cada fase, as mensagens eram transferidas e organizadas em um documento Word, dessa forma a PP percebeu ser um procedimento mais simples e produtivo para a sua rotina agitada entre trabalho e pesquisa.

Quanto à análise posterior dos diários, a professora-pesquisadora utilizou do recurso “realce do texto” no Word, filtrando as informações relevantes com base nas diferentes cores para cada pergunta metodológica: vermelho (problema identificado), amarelo (ação implementada) e azul (avaliação feita). Assim, foi possível visualizar a frequência e o padrão de certos aspectos presentes nos diários durante o período de cada fase da pesquisa.

3.6.2 Procedimentos de análise da fase 2

A segunda fase da pesquisa consistiu principalmente no momento da ação, isto é, a implementação do plano de ação. Considerando a natureza cíclica da metodologia da pesquisa-ação, essa fase também começou por realizar a análise temática (AT) dos dados dos diários a fim de identificar os novos problemas encontrados nesse ciclo de implementação.

Na sequência, a análise da fase de ação concentrou-se, primordialmente, nos dados de vinte aulas registradas em áudio e vídeo, por meio de quatro procedimentos, como se segue: (i) a PP assistiu todos os vídeos das aulas e elaborou um levantamento com a sequência de atividades trabalhadas, de acordo com o tempo de duração de cada; (ii) a PP selecionou alguns trechos conforme a relevância para a pesquisa, a julgar pela presença de práticas translíngues evidentes; (iii) a PP transcreveu os trechos escolhidos, consoante às normas de Freschi (2017); (iv) a PP definiu os fragmentos para análise com base nos preceitos da análise temática (BRAUN; CLARKE, 2012), buscando apresentar os tópicos mais recorrentes encontrados, como os processos translíngues e os objetivos pedagógicos evidentes.

As gravações das aulas e das reuniões entre supervisora e PP foram transcritas conforme as normas estabelecidas por Freschi (2017) com base em Tenani (2008), considerando algumas adaptações para o contexto desta pesquisa, como a diferença dos sinais utilizados pelos falantes e o anonimato dos nomes dos estudantes entre parênteses ao invés de lugares. Pode-se verificar abaixo:

Quadro 6 - Normas para Transcrição

Ocorrência	Sinais	Exemplos
Falantes	Identificados pela inicial de professora-pesquisadora, alunos e supervisora	PP: A: S:
Pausas	Reticências	...
Incompreensão de palavras ou segmentos	“Incompreensível” entre parênteses duplos	((incompreensível))
Comentários descritivos da pesquisadora	Comentário entre parênteses duplos	((risos))
Truncamentos	Barra	erro/
Sobreposição de vozes	Colchete	PE: começava a nadar quando eu eu tinha:: PB: [comecei
Prolongamento de vogal	Dois pontos	que::
Silabação	Hífen	o-bri-ga-tó-rio
Ênfase	Maiúscula	CANTORES a gente fala
Tom interrogativo	Ponto de interrogação	?
Tom exclamativo	Ponto de exclamação	!
Palavras estrangeiras à língua praticada nas aulas	Ítálico	negrito seria o <i>bold</i> hum
Nome do discente	Omitidos e descritos em parênteses	(nome do aluno)
Numerais, datas e horas	Por extenso	à uma?

Fonte: FRESCHI, 2017 *apud* TENANI, 2008, p. 165-183

Nota-se que as normas relativas aos comentários descritivos da pesquisadora proposto por Freschi (2017) são utilizadas principalmente para a descrição dos aspectos não verbais presentes nas práticas translíngues, o que é essencial para o contexto desta pesquisa. Além disso, todas as normas em conjunto contribuem para uma transcrição detalhada dos recursos semióticos e linguísticos presentes nas gravações das aulas.

A partir dessa seleção dos dados, a PP preocupou-se em realizar uma caracterização das práticas translíngues presentes nos fragmentos, classificando três processos possíveis de combinação entre os recursos semióticos e linguísticos com base em Canagarajah (2017). Além disso, a PP considera os objetivos pedagógicos sugeridos por Garcia e Wei (2014) para analisar o plano de ação e os diários de pesquisa. A seguir, apresenta-se a classificação dos conceitos estudados de modo a categorizar os dados da análise:

Processos translíngues possíveis:

- (a) combinação de elementos linguísticos;
- (b) combinação de outros recursos semióticos e língua;
- (c) combinação de recursos semióticos não verbais.

Objetivos pedagógicos:

- (1) Diferenciar nível e adaptar instruções, (2) construir conhecimento e sentido sobre conteúdo, (3) aprofundar compreensão, engajamento e pensamento crítico, (4) desenvolver consciência metalinguística, (5) desenvolver flexibilidade entre línguas, (6) ressaltar identidade dos alunos e (7) questionar hierarquias linguísticas.

Assim, a análise de dados da segunda fase se embasa nas propostas de Canagarajah (2017) e Garcia e Wei (2014) em relação às situações de sala de aula que evidenciam diferentes processos combinatórios da linguagem e dos elementos visuais e sonoros com o intuito de alcançar os objetivos pedagógicos da PP¹⁶. Os resultados da segunda fase da pesquisa também estão organizados em três momentos: problemas, ações e avaliações. O subtópico das ações se subdivide em duas temáticas: amigos e exploração, conforme as atividades do material didático.

Vale ressaltar que uma filtragem de informações foi empregada na análise das gravações das aulas, em que a PP primeiro assistiu todas as gravações, anotando num documento Word os momentos mais relevantes para essa fase de implementação da pesquisa, isto é, a identificação dos processos de combinações translíngues. Esses momentos-chaves foram registrados num documento Word por horas e minutos do vídeo seguido de um tópico referente ao seu conteúdo (recursos combinados, atividade desenvolvida ou objetivo pedagógico). A partir dessa anotação geral, a professora-pesquisadora pôde visualizar inicialmente uma frequência e certos padrões que surgiram, selecionando alguns trechos para, de fato, transcrever. Feito as transcrições, o que resultou em trinta páginas, os padrões tornaram-se mais evidentes e uma nova seleção de informações foi aplicada. Essa filtragem dos fragmentos continuou com o auxílio das reflexões da professora supervisora e após a escrita da análise na dissertação, um processo sempre em busca de apresentar e evidenciar os dados mais relevantes e frequentes da pesquisa.

¹⁶ Nota-se que não foi possível realizar tal análise dos processos translíngues e dos objetivos pedagógicos na primeira fase deste estudo, pois os dados dos diários de pesquisa não são suficientes para essa investigação, uma vez que não representam a situação real de sala de aula, mas uma perspectiva da PP em relação à aula.

3.6.3 Procedimentos de análise da fase 3

O último ciclo dessa terceira fase da pesquisa foi a avaliação, em que a PP realizou uma análise temática (BRAUN; CLARKE, 2012) dos diários e das gravações de reunião com sua supervisora a fim de identificar suas percepções e possíveis transformações no período da implementação das aulas.

A terceira fase desta pesquisa consistiu na análise temática das gravações de reunião, das figuras elaboradas pela PP, das sugestões comentadas no evento científico e dos recortes de versões antigas da dissertação. Esses dados foram consultados a fim de verificar as mudanças de percepção da professora-pesquisadora a partir dos problemas identificados e das ações implementadas em resposta no que se refere ao desenvolvimento da investigação durante a primeira e segunda fases deste estudo.

Enfim, pode-se conferir no quadro a seguir como foram organizados os procedimentos de análise perante as três fases da pesquisa, seus respectivos subtópicos e dados utilizados:

Quadro 7 – Procedimentos de análise das três fases da pesquisa

Procedimentos de Análise			
Fases	Tópicos	Dados	Análises
1ª Fase Planejamento (Agosto - Dezembro 2021)	Problemas	Diários de Pesquisa	Análise Temática Recursos semióticos e Linguísticos
	Ações		
	Avaliações	Diários de Pesquisa Gravações de Reunião	Análise Temática
2ª Fase Ação (Janeiro - Abril 2022)	Problemas	Diários de Pesquisa	Análise Temática
	Ações	Gravações das Aulas	Análise Temática Processos Translingues Objetivos Pedagógicos
	-Amigos -Exploração	Plano de ação Diários de Pesquisa	
	Avaliações	Diários de Pesquisa Gravações de Reunião	Análise Temática
3ª Fase Avaliação (Maio de 2022 – Dezembro de 2023)	Fase 1	Gravações de Reunião Figuras	Análise Temática
	Fase 2	Gravações de Reunião Selin	

Fonte: elaborado pela autora

Na sequência, é realizada a análise dos dados das três fases da pesquisa, a saber: planejamento (4.1), ação (4.2) e avaliação (4.3).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, a professora-pesquisadora tece uma análise a respeito das práticas translíngues em sua sala de aula e de sua transformação a partir dos dados coletados em cada fase da investigação (1ª, 2ª e 3ª), conforme as questões teórico-metodológicas da pesquisa-ação, em que se inicia com os problemas encontrados, as ações implementadas e as avaliações feitas.

4.1 Análise dos dados coletados na primeira fase

Nessa seção, é apresentada a análise da primeira fase da coleta de dados. Na primeira subseção, serão identificados os problemas registrados pela professora-pesquisadora no que concerne às práticas translíngues nas aulas de inglês, enquanto na segunda subseção serão identificadas as ações planejadas pelas PP após os problemas expostos e, por fim, na terceira subseção serão apresentadas as avaliações da professora-pesquisadora a respeito de suas ações implementadas.

4.1.1 Problema(s) identificado(s) pela professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas na fase 1

Os fragmentos a seguir revelam suas preocupações no decorrer das dez semanas. O fragmento 1 ilustra o que a professora considera seu desafio no momento inicial:

Fragmento 1:

“Quando preciso explicar estruturas, confesso que tenho dificuldades, ainda em dúvida de saber se posso/devo fazer comparações com o português ou qual seria outra forma mais adequada de esclarecer o sentido e contexto de frase sem usar o português (Diários de pesquisa 2021, semana 1).”

Nesse contexto, as dificuldades da professora-pesquisadora referem-se ao uso da língua portuguesa nas aulas de inglês. A PP parece incerta quanto ao ensino de estruturas no inglês e o uso de comparações com o português para esclarecer o sentido. O problema aparenta estar relacionado a como utilizar os elementos da língua materna e da língua estrangeira para explicar o conteúdo de língua estrangeira, ou seja, como esclarecer o sentido do conteúdo em uma língua, sem recorrer ao outro idioma.

Esses questionamentos da professora-pesquisadora parecem embasados numa perspectiva tradicional de línguas, em que os idiomas são autônomos e separados em fronteiras rígidas, sendo possível somente o uso de um ou de outro para a comunicação.

A seguir, apresenta-se um trecho do diário da quinta semana: apesar do tempo decorrido até a quinta semana, as dúvidas sobre o emprego da língua portuguesa nas aulas de inglês se mantêm:

Fragmento 2:

“Nas aulas com as outras turmas, também percebi essa preocupação minha em falar em português quando é para esclarecer alguma instrução ou falar frases mais longas. Eu tento colocar palavras em inglês, mas me preocupo em recair somente em ensino de vocabulário. Fico indecisa com o quanto de frases em inglês os alunos compreenderiam [...] (Diários de pesquisa 2021, semana 5).”

O fragmento revela que a PP ainda tem dúvidas sobre o emprego da língua portuguesa nas aulas de inglês. No entanto, os dados parecem indicar que ela começar a aceitar a utilização combinada das línguas em momentos diferentes da aula: como o uso do português para “instrução” ou “frases mais longas”, enquanto busca incluir palavras do inglês em sua fala. Esse dado sugere (i) uma compreensão mais abrangente e flexível dos elementos linguísticos disponíveis para produção de sentido na sala de aula, e (ii) o reconhecimento de que é possível estabelecer combinações entre eles.

Nesse momento, o desafio para a professora-pesquisadora é encontrar o equilíbrio entre os idiomas, sua indecisão manifesta-se no uso da língua inglesa mesclada ao português, de modo que as aulas não estejam limitadas somente ao ensino de vocabulário.

No fragmento seguinte, destaca-se a preocupação da professora-pesquisadora no que se refere ao emprego de recursos visuais combinados à explicação oral.

Fragmento 3:

“[...] ensinei os usos de *for* e *since* para o 4º ano e percebi que estava preocupada em oferecer o “conjunto” proposto por Canagarajah. Eu não queria apenas explicar os sentidos das palavras, mas queria oferecer algum recurso visual, um desenho, pois imaginei que os alunos iriam entender melhor a diferença de sentido (Diários de pesquisa 2021, semana 8).”

A compreensão de sentido dos termos na língua inglesa não parece mais restrita somente aos aspectos verbais, mas envolve outro recurso semiótico, como um ícone que possui semelhança topológica entre significante e significado, ou seja, o desenho. Nesse momento, já na oitava semana, o fragmento 3 revela um problema da PP associado não mais ao uso de itens linguísticos, mas uma dificuldade relativa também a outros elementos semióticos.

No fragmento 3, a PP também se demonstra preocupada com a aplicabilidade da teoria em suas aulas, em que ela relata: “percebi que estava preocupada em oferecer o “conjunto” proposto por Canagarajah”. Esse dado indica que a perspectiva da professora-pesquisadora parece incluir outras possibilidades de combinações entre os elementos dispostos de um único e abrangente repertório linguístico e semiótico para a construção de sentido, tal como propõe Canagarajah (2017).

O fragmento 4 refere-se ao ensino híbrido na escola que ocorreu durante o ano de 2021 a fim de adaptar a escola e os alunos diante da pandemia da COVID-19. Nesse caso, era possível ter de uma até dez crianças remotas por turma, não sendo uma quantidade fixa, bem como poderia ter de um até dez estudantes presenciais em sala de aula. Ambas as modalidades de alunos assistiam as aulas simultaneamente, como pode-se verificar a seguir:

Fragmento 4:

“Com a leitura sobre o “conjunto” da orientação espacial como recursos semióticos em mente ainda, nas aulas dessa semana percebi que fico bastante incomodada com a turma do 3º ano, pois não consigo ficar em pé durante a aula e anotar/apontar na lousa. [...] não me deixam satisfeita com meu trabalho, [...] uma vez que estou presa na cadeira e no computador para que as crianças remotas consigam me ver e acompanhar a aula (Diários de pesquisa 2021, semana 9).”

O excerto revela as dificuldades da PP em relação à importância do emprego de outros recursos semióticos além dos verbais nas aulas, como a possibilidade de se movimentar na sala ou apontar para o quadro. Essa conscientização sobre a importância de outros recursos semióticos além dos verbais torna-se evidente devido à situação restrita em sala de aula gerada pela pandemia, conforme a professora-pesquisadora afirma ter percebido essas dificuldades e insatisfação no fragmento 4: “uma vez que estou presa na cadeira e no computador para que as crianças remotas consigam me ver e acompanhar a aula”.

A partir do exposto, é possível verificar um progresso nos problemas encontrados pela professora-pesquisadora durante a fase 1, como pode-se observar no quadro a seguir:

Quadro 8 – Problemas da fase 1

Problemas	Dificuldade e insegurança em relação ao uso das línguas portuguesa e inglesa	Desafio para encontrar o equilíbrio em relação ao uso combinado das línguas	Preocupação no emprego de recursos visuais combinados à explicação oral
Dados	Diários de pesquisa 2021 - Semana 1	Diários de pesquisa 2021 - Semana 5	Diários de pesquisa 2021 - Semana 8 e Semana 9

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o quadro, os dados parecem evidenciar transformações na percepção da professora-pesquisadora em relação aos problemas ao longo das dez semanas da primeira fase da pesquisa: a questão inicial da PP limitou-se ao uso alternado de repertórios linguísticos autônomos (línguas portuguesa e inglesa); em seguida, novos desafios são percebidos a respeito da possibilidade de combinação entre esses elementos linguísticos de modo mais flexível. Posteriormente, as dificuldades parecem abranger não só a combinação dos elementos

linguísticos, mas a associação deles a outros recursos semióticos. Nota-se um aumento na complexidade dos problemas percebidos pela professora-pesquisadora a respeito de sua produção em sala de aula, que começa a abranger o uso combinado do repertório linguístico e semiótico.

4.1.2 Ações relatadas no diário pela professora-pesquisadora

Nos fragmentos dos diários de pesquisa apresentados a seguir revelam-se as reflexões da PP sobre sua prática pedagógica. O fragmento 5 refere-se ao momento inicial da fase de planejamento:

Fragmento 5:

“[...] ao explicar o passado do verbo *see* na frase, uma aluna [do 4º ano] me surpreendeu ao comentar da colega que em aulas passadas numa entrevista com uma norte-americana perguntou *you see snow* na intenção de saber se ela já tinha visto a neve. A própria aluna disse que seria como dizer ‘você ver neve’ e não ‘você viu neve’. Com isso, aproveitei para primeiro reforçar que isso pode acontecer e mesmo assim o outro acabar entendendo o que você quis dizer, como aconteceu na entrevista, mas ressaltei que a forma mais clara para expressar essa intenção da pergunta seria com o uso do *have you ever seen* que estávamos discutindo na aula, mais uma vez esclarecendo com a relação do português entre ‘você viu neve’ e ‘você alguma vez já viu neve’ (Diários de pesquisa 2021, semana 1).”

No fragmento 5, a professora-pesquisadora relata ter feito algumas comparações do inglês com a língua portuguesa a partir do comentário de uma aluna que traduz uma pergunta de um idioma para o outro e observa diferenças no tempo verbal. A aluna compara as línguas portuguesa e inglesa ao constatar que “*you see snow*” seria equivalente a “você ver neve” e não “você viu neve”. Diante desse comentário, a PP reforça a possibilidade de comunicação em ambas as situações, porém ressalta a expressão mais apropriada em inglês para tal intenção de pergunta como “*have you ever seen*”, esclarecendo em português a distinção entre “você viu neve” e “você alguma vez já viu neve”. O fragmento mostra o relato da professora-pesquisadora em estabelecer uma relação entre os elementos linguísticos das línguas para construir sentido sobre a estrutura do presente perfeito no inglês.

Apesar de não haver um planejamento prévio, a PP agiu com base no comentário da aluna e se empenhou na comparação linguística entre o português e o inglês de forma intencional, permitindo o uso e a associação de ambas as línguas nesse momento.

No fragmento 6, apresenta-se as reflexões da PP posteriores a sua prática em sala de aula:

Fragmento 6:

“[...] ao ensinar a estrutura com *used to* [para o 4º ano], imaginei que os alunos iriam associar o termo à palavra “usar” e perguntei se era esse o sentido depois de dar alguns exemplos de

contexto do livro. Muitos foram pela semelhança e concordaram, porém, conforme fui negando, começaram a questionar e se engajar mais no sentido da palavra, suspeitando de que o significado fosse "gostar de algo". Por fim, retomei a atenção das crianças aos contextos em que a estrutura estava sendo utilizada e o contexto da unidade do livro que era sobre aprendizagem do passado em inglês, logo ofereci o sentido correto como o de costumes no passado (Diários de pesquisa 2021, semana 6)."

A professora-pesquisadora mostra sua expectativa em associar os termos “*used to*” e “usar” para construir conhecimento a respeito do conteúdo em inglês. Essa combinação entre as línguas aparece no fragmento com intenção e propósito pedagógicos, o que reflete uma ação da PP em aplicar seus conhecimentos sobre translinguagem na aula.

Esse dado revela o planejamento da PP em utilizar as combinações do repertório linguístico e semiótico para a construção do conteúdo, negociando o sentido do termo *used to* em inglês com o contexto do material didático, como ilustrações e exemplos escritos.

Essa mudança no planejamento e/ou nas ações das aulas torna-se mais evidente, conforme mostra o fragmento a seguir:

Fragmento 7:

“[...] ao assistir um vídeo do YouTube que eu iria indicar para os alunos [do 4º ano], copiei a ideia do vídeo e coloquei na lousa durante a minha explicação [sobre os usos de *for* e *since*] ao invés de passá-lo depois. Nesse caso, o formato das letras que compõem as palavras é o próprio desenho, o termo *for* tinha a letra F esticada como numa linha de tempo para simbolizar o período e o *since* tinha uma marca em x em cima da letra I para indicar o tempo específico (Diários de pesquisa 2021, semana 8).”

Para trabalhar com o conteúdo, a PP relata se embasar no vídeo da plataforma online YouTube e acrescentar à sua explicação um ícone, ou seja, um desenho associado às palavras escritas desses termos, representando o sentido delas de modo visual.

Os dados sugerem uma mudança nas ações da professora-pesquisadora, o que antes se concentrava nas combinações somente dos elementos linguísticos verbais entre os idiomas, agora parece preocupar-se também com as combinações deles a outros recursos semióticos não verbais como uma forma de construir sentido acerca do conteúdo. A seguir, um quadro que sintetiza essa percepção:

Quadro 9 – Ações da fase 1

Ações	Comparação e exemplos do português de forma improvisada, a partir de comentários dos estudantes	Planejamento do uso das línguas de forma estratégica, vídeo em inglês e discussão em português e antecipação da comparação dos estudantes ao português (<i>used to</i>)	Inclusão planejada de um ícone à explicação oral (<i>for</i> e <i>since</i>)
Dados	Diários de pesquisa 2021 – Semana 1	Diários de pesquisa 2021 – Semana 6	Diários de pesquisa 2021 – Semana 8

Fonte: elaborado pela autora

A análise do quadro indica que as ações da professora-pesquisadora inicialmente eram mais improvisadas e direcionadas à combinação dos elementos linguísticos, porém elas foram se tornando mais premeditadas e o planejamento da PP começou a abranger o uso de todo o repertório linguístico e semiótico. A análise dos dados dos diários sugere que as ações da professora-pesquisadora foram gradualmente mais embasadas na teoria da translanguagem, mais planejadas e mais complexas do ponto de vista do uso das práticas translíngues como um recurso pedagógico em sala de aula.

4.1.3 Avaliação da professora-pesquisadora

No fragmento 8, a avaliação da PP revela as reflexões sobre comparações entre as línguas nas aulas no momento inicial da fase de planejamento:

Fragmento 8:

“Essa construção de sentido junto da turma e as relações com o português antes me causariam insegurança, por medo de ficar presa às traduções, mas hoje penso diferente e engajo mais nessas discussões com as crianças, pois reconheço que há diferença entre apenas traduzir e construir um sentido por meio de discussões com os alunos (Diários de pesquisa 2021, semana 1).”

Apesar de PP mostrar-se incerta com o uso de português nas aulas de inglês, como nos fragmentos 1 e 2, na seção de problemas, ela também ressalta o começo de uma transformação em que se reconhece o trabalho com as traduções para construir um sentido. Assim, ao invés de se sentir “presa” às traduções ao utilizar o português, a professora-pesquisadora começa a compreender formas diferentes de utilizar essas traduções em discussões sobre o conteúdo como um recurso pedagógico na construção de conhecimento nas aulas.

Nesse sentido, o fragmento 9 evidencia a satisfação da PP em trabalhar com as combinações dos elementos linguísticos e semióticos para a negociação de sentido nas aulas.

Fragmento 9:

“fiquei contente com essa minha abordagem, pois sinto que consegui construir um significado por meio dessas dicas linguísticas e associadas dentro do próprio repertório linguístico do aluno, bem como minhas mímicas e movimentos visuais ofereçam suporte para esses sentidos (Diários de pesquisa 2021, semana 5).”

O dado sugere que a concepção do repertório na perspectiva translíngue parece estar ainda sendo construída, uma vez que a professora-pesquisadora ainda os nomeia de “dicas linguísticas” e “mímicas e movimentos visuais”, ao invés de “elementos linguísticos” e “outros

recursos semióticos” ou “recursos semióticos multimodais”, como propõe Canagarajah (2017). Além disso, a PP parece associar somente os elementos verbais ao repertório linguístico e semiótico, considerando os outros recursos semióticos não verbais como adicionais ou suportes da língua, o que seria uma compreensão incompleta da teoria.

O fragmento 10 revela que a compreensão da professora-pesquisadora sobre a translinguagem torna-se mais completa:

Fragmento 10:

“Os alunos também haviam anotado nos cadernos os desenhos e, depois, ainda durante a semana, na aula de revisão, questionei sobre o que tínhamos aprendido anteriormente e os alunos imediatamente lembraram do desenho e foram tentando explicar os usos de cada palavra a partir da ilustração. Assim, foi interessante perceber o quanto o desenho fazia parte do raciocínio deles para compreender o conceito do vocabulário. Minha leitura sobre espaço temporal me fez compreender como essa minha estratégia foi um “conjunto” dos recursos semióticos, uma prática translíngue (Diários de pesquisa 2021, semana 8).”

Esse dado indica que a PP percebe a importância de outros recursos semióticos na construção de conhecimento e descobre a possibilidade de um trabalho com o “conjunto” proposto por Canagarajah (2017), isto é, a combinação não somente entre os elementos linguísticos do português e do inglês, mas também associados a recursos semióticos não verbais. Nesse caso, os elementos semióticos não verbais parecem começar a integrar ao repertório linguístico e semiótico de forma essencial e constitutiva, não apenas um suporte para a língua, mas parte dela, tal como defende Canagarajah (2017).

Essa evolução presente nos dados dos diários talvez se relacione com alguns momentos de reflexão gerados também nos dados de gravação das reuniões entre supervisora e professora-pesquisadora, como pode-se observar no fragmento a seguir:

Fragmento 11:

- 1 S: a translinguagem ne...a pratica translíngue...ela é...INherentemente... multimodal so para usar o termo mais corriqueiro...ela é inerentemente multimodal...porque a língua ne... o/o verbal...é apenas UM dos recursos semióticos que a gente usa para se comunica...então...se você considera que...ã/o seu repertorio linguístico...ta integrado...ele não é separado...os/os/ outros elementos semióticos que fazem parte desse processo comunicativo...TAMBÉM ta integrado NA translinguagem
- 2 PP: AGORA vendo tudo isso...isso tudo ta bem claro na minha cabeça
- 3 ((instrução sobre a escrita dos diários))
- 4 PP: então eu percebi TUDO isso depois que eu li ((o texto do Canagarajah))...então fui anotando nos diários...eu já tentei ficar levantando mais na sala...então assim...foi realmente transformador ler esse texto ((risos))...de/deu para eu perceber mesmo que realmente é...igual TANTO QUANTO...eu acho que eu/eu ainda entendia que era algo mais opcional assim...que era importante você ta falando com as palavras certas e explicando de forma clara...mas eu vi que as vezes ne...mesmo que você tenha um recurso limitado na fala...isso tudo se sobressai

(Gravações da Reunião, 26/11/2021)

Conforme mostra o fragmento 11, a supervisora esclarece a inerência de outros recursos semióticos ao linguísticos na perspectiva da translinguagem, conceito que é

compreendido pela professora-pesquisadora somente após a leitura do texto de Canagarajah (2017) sobre a orientação espacial das práticas translíngues. A PP afirma que esses estudos foram transformadores não só para sua mudança de percepção sobre os elementos pedagógicos na aula, como também para mudar sua prática docente em sala, ajustando seu posicionamento.

Os dados evidenciam que as avaliações da professora-pesquisadora incluem novas estratégias pedagógicas embasadas na perspectiva translíngue. A PP parece sentir-se mais segura com sua prática docente, superando suas dificuldades iniciais acerca do uso das línguas nas aulas.

Essa mudança na percepção se evidencia a partir da conscientização da PP sobre a relação da teoria estudada com suas aulas, em que ela começa a inserir os termos científicos do repertório linguístico e semiótico e relatar compreensões mais teóricas sobre suas estratégias, o que começa a aparecer nos fragmentos 9 e 10: “[...] associadas dentro do próprio repertório linguístico do aluno” e “Minha leitura sobre espaço temporal me fez compreender como essa minha estratégia foi um “conjunto” dos recursos semióticos”.

Além disso, a mudança aparece na prática pedagógica da professora-pesquisadora, uma vez que suas estratégias translíngues começam a se tornar mais planejadas, como nos fragmentos 7 e 8, em que ela afirma “imaginei que os alunos iriam associar o termo à palavra ‘usar’” e “ao assistir um vídeo do YouTube que eu iria indicar para os alunos [do 4º ano], copiei a ideia do vídeo e coloquei na lousa durante a minha explicação [sobre os usos de *for* e *since*] ao invés de passá-lo depois”. Assim, os dados indicam que o trabalho da PP se tornou mais informado e pautado em estratégias translíngues planejadas e conscientes.

Quanto às questões teórico metodológicas da pesquisa-ação, é possível respondê-las parcialmente a partir da transformação dos problemas, das ações e da percepção da PP ao longo dessa primeira fase da pesquisa, que pode ser conferida no quadro abaixo, o qual está dividido em três momentos principais, conforme resume o quadro a seguir:

Quadro 10 – Resultados da análise da fase de planejamento da pesquisa

Problemas	Dificuldade e insegurança em relação ao uso das línguas portuguesa e inglesa	Desafio para encontrar o equilíbrio em relação ao uso combinado das línguas	Preocupação no emprego de recursos visuais combinados à explicação oral
Dados	Diários de pesquisa 2021 - Semana 1	Diários de pesquisa 2021 - Semana 5	Diários de pesquisa 2021 - Semana 8 e Semana 9
Ações	Comparação e exemplos do português de forma improvisada, a partir de comentários dos estudantes	Planejamento do uso das línguas de forma estratégica, vídeo em inglês e discussão em português e antecipação da comparação dos estudantes ao português (<i>used to</i>)	Inclusão planejada de um ícone à explicação oral (<i>for e since</i>)
Dados	Diários de pesquisa 2021 - Semana 1	Diários de pesquisa 2021 - Semana 6	Diários de pesquisa 2021 - Semana 8
Avaliações	Reconhecimento do trabalho com as traduções para a construção de sentido	Segurança ao trabalhar com o repertório linguístico dos estudantes	Compreensão do conjunto que compõe a construção de sentido e a integração de outros recursos semióticos
Dados	Diários de pesquisa 2021 - Semana 1	Diários de pesquisa 2021 - Semana 5	Diários de pesquisa 2021 - Semana 8 Gravações da Reunião - 26/11/2021

Fonte: elaborado pela autora

O quadro resume os achados da fase 1, em que os problemas da professora-pesquisadora começaram concentrados nos aspectos verbais em sala de aula para abrangerem a combinação desse aspecto aos visuais. Já as ações da PP em relação às práticas translíngues, inicialmente, eram totalmente improvisadas durante a aula enquanto, aos poucos, a translinguagem foi sendo planejada e incluída como estratégia pedagógica pela PP. Por fim, a percepção inicial da professora-pesquisadora se transformou de uma dúvida sobre o uso de traduções para uma compreensão mais complexa sobre o conjunto de recursos semióticos e linguísticos na negociação de sentidos.

A análise dos dados da fase inicial permite a elaboração de uma resposta parcial às perguntas (a), (b), (c) e (d), conforme o procedimento metodológico da pesquisa-ação, uma vez que os relatos da PP sobre os problemas, ações implementadas e avaliações sugerem mudança na percepção e na prática pedagógica da PP. Vale relembrar tais perguntas metodológicas, a seguir:

- (a) Qual(is) problema(s) é(são) identificado(s) pela professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas durante as aulas de língua inglesa?
- (b) Qual(is) ações a professora-pesquisadora planeja a partir da identificação desse(s) problema(s)?

- (c) Que avaliação ela faz a partir da implementação da(s) ação(ões) planejadas?
- (d) É possível observar transformações na prática e na percepção da professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas durante as aulas de língua inglesa em contexto de ensino fundamental I? Como se explicam as transformações (ou ausência delas)?

A questão (a) refere-se aos problemas identificados pela professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas. De acordo com o quadro 10, pode-se constatar uma complexificação nas dificuldades encontradas pela PP, pois ela, inicialmente, apresenta-se insegura e desinformada quanto a utilizar as línguas portuguesa e inglesa em sala de aula. Posteriormente, a PP parece buscar uma forma de combinar as línguas intencionalmente, o que resulta, por fim, na compreensão de outros recursos semióticos associados às línguas. Os dados sugerem que as dificuldades se tornam mais informadas com base na teoria estudada durante a pesquisa, expandindo sua percepção a respeito do repertório linguístico e semiótico.

A questão (b) indaga sobre as ações planejadas pela professora-pesquisadora a partir desses problemas. Nesse caso, os dados iniciais expostos no quadro 10 apontam tentativas imprevistas de emprego da translanguagem em sala de aula, uma vez que a PP começa por realizar comparações entre as línguas devido aos comentários espontâneos dos alunos. Em seguida, essa comparação torna-se mais planejada, antecipando a relação entre as línguas portuguesa e inglesa. Por fim, a professora-pesquisadora inclui previamente recursos visuais à explicação oral, combinando outros recursos semióticos às línguas. Assim, as ações da PP antes imprevistas e superficiais à teoria resultam no emprego planejado de práticas translíngues para algumas atividades específicas em sala de aula.

A questão (c) investiga as avaliações feitas pela professora-pesquisadora no decorrer das ações implementadas. A mudança é evidente nos dados, conforme mostra o quadro 10, pois a PP reconhece primeiro o uso de traduções para, depois, compreender o conceito do repertório linguístico e, então, abranger todo o conhecimento a respeito do conjunto que compõe a construção de sentido, em que se envolve recursos semióticos e linguísticos.

Dessa forma, as transformações da professora-pesquisadora são percebidas em todas as respostas discutidas, concluindo a questão (d). Pode-se conferir mudanças da PP em três estágios para cada fase da PA no quadro 10, por exemplo o progresso no nível de complexidade dos problemas, no planejamento e no emprego das práticas translíngues e na compreensão da translanguagem. Assim, os dados revelam que a professora-pesquisadora parece realizar novas

descobertas sobre sua abordagem em sala de aula ao compreender melhor a teoria da translanguagem no decorrer do semestre, transformando suas percepções e prática pedagógica.

Quanto à pergunta de pesquisa e ao objetivo principal desta investigação, é possível verificar uma resposta parcial ao modo de uso das línguas nas aulas da professora-pesquisadora. Ao mesmo tempo, conforme se revelam as mudanças nas percepções da PP a partir de seu desenvolvimento teórico na fase 1, observa-se também uma transformação na pergunta de pesquisa. Dessa maneira, a partir do final da fase 1, a pergunta que passou a nortear a presente pesquisa foi alterada conforme se lê a seguir:

Quadro 11 – Pergunta de pesquisa fase 1

Pergunta Inicial de Pesquisa
Como a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?
Reformulação da Pergunta de pesquisa ao término da fase 1
Em quais momentos e com qual(is) propósito(s) a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?

Fonte: elaborado pela autora

Essa é uma mudança natural que ocorre devido ao processo de amadurecimento e reflexão da professora-pesquisadora e, logo, suas transformações a cada ciclo. Na fase 1, a PP começa a especificar o modo como utilizar as línguas, questionando em quais momentos e com qual(is) propósito(s) elas são utilizadas nas aulas. Essa pergunta de pesquisa é respondida parcialmente nessa fase inicial, uma vez que os dados apontaram os elementos linguísticos do português e do inglês sendo utilizados de forma simultânea e combinada para a negociação de sentidos em sala de aula, bem como os recursos semióticos foram acrescentados aos usos das línguas como parte constituinte da comunicação. Apesar de parcial, essa resposta e alteração da pergunta de pesquisa é relevante para a investigação, pois informa a fase de ação seguinte.

Nota-se que apesar da professora-pesquisadora considerar os recursos semióticos além dos linguísticos, durante essa fase seus questionamentos permanecem em relação ao uso das línguas para sua prática docente. Uma mudança dessa perspectiva é verificada na fase seguinte, em que para empregar o plano de ação, outros questionamentos tornaram-se relevantes, como o modo de combinação de outros recursos semióticos associados à língua.

4.2 Análise dos dados coletados na segunda fase

Nessa seção, apresenta-se a análise dos dados da segunda fase da pesquisa, realizada no 1º bimestre escolar (janeiro a abril) de 2022. Essa análise também foi organizada conforme a proposta metodológica da pesquisa-ação, começando pelos relatos dos problemas enfrentados pela professora-pesquisadora no decorrer da segunda fase. Em seguida, analisaram-se as ações desenvolvidas pela PP durante suas aulas de língua inglesa a respeito do emprego das práticas translíngues e, por fim, as avaliações feitas sobre sua prática pedagógica.

4.2.1 Problema(s) identificado(s) pela professora-pesquisadora em relação às práticas translíngues na fase 2

Nos fragmentos a seguir, apresentam-se os problemas encontrados pela professora-pesquisadora no decorrer das aulas de implementação do plano de ação, em que ela busca utilizar as práticas translíngues como um recurso pedagógico em sala:

Fragmento 12:

“Em outras aulas com turmas de período diferente, eu não havia pensado em desenhar as setas e não fiquei muito satisfeita com a leitura do texto em comparação com essas. Eu tive de explicar mais em português a relação dos números e tive de traduzir algumas questões para os alunos compreenderem, enquanto as setas pareceram substituir essas explicações” (Diários de pesquisa 2022, aula 2).

O fragmento indica que a PP leciona o mesmo planejamento de aulas do 4º ano para turmas de períodos distintos, o que lhe proporciona identificar os problemas com a implementação na primeira aula e garante a oportunidade de realizar adaptações para as estratégias empregadas em aula posterior. Por exemplo, o dado revela que ela estava insatisfeita com o modo como trabalhou a leitura de um texto em uma turma, pois exigiu muitas explicações em português devido à dificuldade de compreensão dos alunos sobre a atividade em inglês. Assim, para a próxima turma, a PP repensou o planejamento a partir do problema citado e conduziu a leitura do texto de outra forma, acrescentando desenhos.

Nesse caso, os problemas da PP parecem apontar para as estratégias pedagógicas usadas no trabalho com o conteúdo, como pode-se verificar em outro trecho dos diários de pesquisa, por exemplo: “A explicação para passar as instruções da atividade em dupla eu decidi oferecer toda em português, pois em turmas de outro período havia ficado bem confuso o modo de trabalhar e anotar na apostila” (Diários de pesquisa 2022, aula 3). Nesse sentido, o problema da

PP em outras turmas foi ter apresentado as instruções de uma atividade combinando as línguas portuguesa e inglesa, o que pareceu confundir os alunos a respeito do que deveria ser feito. Por isso, a PP adaptou as instruções para português ao lecionar na turma investigada.

Nota-se que, no fragmento 12, o problema da professora-pesquisadora era o uso excessivo do português na leitura do texto, pois estava com receio de recair em uma tradução da atividade e não promover a construção de conhecimento sobre o conteúdo, enquanto o problema na aula 3 foi referente ao uso limitado do português, uma vez que a PP utilizou da combinação do inglês na instrução da atividade, o que confundiu os alunos.

No fragmento 13 revelam-se outros momentos em que a professora-pesquisadora lidou com dificuldades:

Fragmento 13:

“Em outras turmas, eu havia anotado na lousa as palavras e as setas de cada após assistir o primeiro vídeo que é uma música e depois os alunos confirmavam o que foi discutido assistindo o segundo vídeo com exemplos. Porém, achei uma forma muito tradicional de apresentar essas palavras, colocando definição primeiro e depois o contexto. Por isso, na aula da tarde, eu replanejei a ordem de apresentar os termos e primeiro assistimos os dois vídeos para depois anotar tudo certinho, permitindo mais discussão antes sobre o que significam [...] Esse foco da aula tomou um tempo e vi que não seria possível abrir a atividade do livro de ligar as perguntas com as respostas para os alunos fazerem” (Diários de pesquisa 2022, aula 4).

O fragmento demonstra a insatisfação da PP em relação à ordem de apresentação do conteúdo, como ao anotar na lousa as definições do vocabulário primeiro e depois mostrar o vídeo com exemplos do contexto. A partir dessa estratégia, a PP percebe que não há muito engajamento dos alunos na construção de sentido, uma vez que a definição já foi escrita, logo ela inverte essa ordem para permitir mais discussão sobre os sentidos. Essa problemática é relevante, pois demonstra a dificuldade da PP em relacionar os processos translíngues, isto é, quais combinações serão feitas entre os outros recursos semióticos e as línguas. Assim, esse dado aponta os ajustes da professora-pesquisadora ao utilizar os elementos do repertório linguístico e semiótico.

Além disso, um novo problema surge nesse fragmento, diferente da preocupação com as estratégias empregadas em aula, a falta de tempo parece prejudicar o trabalho com as práticas translíngues, pois torna impossível que a professora-pesquisadora ofereça espaço aos alunos para realizar os processos translíngues de combinação planejados.

Esse problema com o tempo é também citado em outros momentos dos diários de pesquisa, como em: “Eu não consegui citar exemplos para cada palavra, conforme o planejado, pois percebi que não daria tempo para o pôster” (Diários de pesquisa 2022, aula 7). Nesse

contexto, a estratégia de utilizar exemplos em conjunto com o vocabulário trabalhado como uma forma de construir sentido sobre ele é afetada pelo tempo limitado da aula, pois poderia complicar, posteriormente, o trabalho com o pôster. Assim, esse processo translíngue de combinar os elementos linguísticos com exemplos em inglês não sofre apenas uma adaptação pela PP, mas é declinada e inexistente na aula devido ao tempo.

Outras dificuldades da professora-pesquisadora mostram-se presentes nas aulas, como pode-se verificar abaixo:

Fragmento 14:

“Para realizar a segunda página de exercícios do livro, devido ao curto tempo restante, eu realizei a atividade de forma mais guiada. [...] os alunos já estavam bastante cansados e distraídos. Principalmente porque um aluno novo acabou de mudar para a turma deles e estava muito agitado. Percebi que precisava usar o português até para ter mais a atenção dos alunos em mim. [...] com toda a conversa excessiva, não foi possível seguir esse planejamento, [...] professora de sala começou a comentar as notas dos alunos durante a aula, causando mais distração e dispersão do conteúdo” (Diários de pesquisa 2022, aula 9).

Conforme o fragmento 14, as práticas translíngues podem ser afetadas não somente pelo tempo, mas também pela conversa excessiva da turma, a distração do conteúdo e o cansaço. Com uma turma agitada e uma outra professora na sala, distraindo os alunos, a PP relata ser impossível seguir com o planejamento e trabalhar as atividades propostas, uma vez que para realizar a combinação entre os elementos linguísticos e semióticos com engajamento dos alunos é necessário um tempo apropriado. Nota-se que a professora de sala é uma pedagoga responsável por acompanhar a turma nas demais disciplinas, sendo professores especialistas apenas os de língua inglesa e educação física. Assim, essa pedagoga pode permanecer na sala de aula durante todo o dia, geralmente cumprindo com suas pendências, como correção de provas e tarefas. Entretanto, essa presença da pedagoga no ambiente também pode afetar o desempenho da aula, pois, com a falta desse tempo e a pouca atenção dos alunos, a PP precisou se limitar ao uso do português, conduzindo as atividades de forma mais guiada e não negociada. Por isso, as estratégias pedagógicas translíngues são mais uma vez declinadas, nesse caso, devido ao contexto agitado em que se encontrava a professora-pesquisadora.

Próximo à conclusão das atividades do 1º bimestre, ou seja, concluindo o plano de ação, a PP parece se deparar com novos desafios nas aulas, a seguir:

Fragmento 15:

“sinto que apesar de todo esse auxílio que tentei oferecer, muitos alunos ainda tiveram dificuldade para acompanhar e entender o áudio. Por isso, fiquei pensando qual seria o motivo disso e o que mais eu poderia ter feito para oferecer esse suporte. [...] Se tivesse mais tempo de aula para essa atividade, eu poderia ter trabalhado melhor com as palavras do áudio,

permitindo uma pesquisa de vocabulário inicial talvez para depois ouvir o áudio” (Diários de pesquisa 2022, aula 16).

Nesse caso, a PP mostra-se insegura em relação a forma apropriada de empregar as práticas translíngues para que os alunos com dificuldade possam acompanhar as aulas, por exemplo durante a reprodução de um áudio em inglês. Ela questiona sua conduta e prática pedagógica, refletindo sobre quais estratégias translíngues poderiam ser empregadas para oferecer o suporte apropriado para tais estudantes, considerando que as combinações até o momento não se mostraram suficientes. A PP também associa essa dificuldade ao limite de tempo das aulas e do planejamento, pois para trabalhar de forma prévia o áudio, ou seja, combinar outros recursos linguísticos e semióticos associados ao conteúdo dele, seriam necessárias mais aulas ou um tempo maior.

O fragmento 15 sugere que as preocupações da professora-pesquisadora começaram a enfocar novas questões sobre o uso das práticas translíngues no que se refere aos alunos que demonstraram dificuldade para entender a língua inglesa mesmo após a utilização da combinação de recursos linguísticos e semióticos para a construção de sentido. Em outros momentos dos diários de pesquisa, a PP confirma suas angústias acerca desse problema, por exemplo: “fiquei um pouco insatisfeita com a minha conduta em relação aos alunos com dificuldades” (Diários de pesquisa 2022, aula 18).

A partir do exposto, os dados revelam uma transformação nos problemas encontrados pela professora-pesquisadora no período de implementação do plano de ação, como pode-se conferir a seguir:

Quadro 12 – Problemas da fase 2

Problemas	Reajuste de uso do português e inglês nas atividades, conforme aulas em outras turmas	Decline das práticas translíngues devido ao tempo ou agitação da turma	Uso das práticas translíngues para auxiliar alunos com dificuldade
Dados	Diários de pesquisa 2022 – aula 2 e 4	Diários de pesquisa 2022 – aula 9 e aula 16	Diários de pesquisa 2022 – aula 16 e 18

Fonte: elaborado pela autora

Inicialmente, os desafios da PP referem-se ao emprego dos processos translíngues para a turma toda, isto é, a forma como combinar os recursos linguísticos e semióticos ao conduzir as atividades em sala de aula para alcançar a negociação de sentido e uma melhor compreensão do conteúdo. Na sequência, há uma mudança nas adversidades enfrentadas pela PP, não há uma preocupação em relação ao modo de emprego das combinações linguísticas e semióticas para a

sala de aula como um todo, mas o desafio se altera para a utilização das práticas translíngues em um contexto prejudicial, em que não há tempo apropriado e engajamento dos estudantes para realizar os processos combinatórios planejados, uma vez que os alunos estão distraídos ou cansados. Por fim, os problemas da PP começam a focar no emprego das práticas translíngues para os discentes que demonstram dificuldade após o trabalho em sala de aula. Assim, os questionamentos da professora-pesquisadora parecem se tornar mais específicos em relação ao uso das práticas translíngues, abrangendo sua aplicabilidade na sala de aula, na situação desafiadora e, então, para alunos específicos com dificuldade.

A seguir, é possível observar as ações da professora-pesquisadora nas aulas, isto é, as estratégias desenvolvidas nas aulas para utilizar as práticas translíngues como um recurso pedagógico para a construção de sentido sobre o conteúdo.

4.2.2 Ações da professora-pesquisadora planejadas a partir do plano de ação

As ações da professora-pesquisadora foram analisadas a partir das transcrições de áudio e vídeo das aulas. Essa análise apresenta-se conforme os temas trabalhados e a continuidade das atividades desenvolvidas com os alunos, uma vez que houve uma sequência didática no planejamento dessas aulas. Nota-se que não há uma ordem cronológica exata na divisão das seções, pois tal classificação não foi relevante para essa análise e foi possível observar uma constância nos objetivos pedagógicos e nas práticas translíngues empregadas, tornando-se, assim, prioridade evidenciar tal processo.

4.2.2.1 Trabalho pedagógico sobre amigos

Primeiro, serão analisadas três atividades desenvolvidas em aulas do 4º ano do ensino fundamental I que abrangem uma unidade temática sobre bons amigos na língua inglesa, o que envolve o vocabulário de personalidades e interesses. A seguir, pode-se conferir o cabeçalho do plano de ação utilizado para a implementação dessas aulas:

Quadro 13 – Cabeçalho do plano de ação da unidade 1

1º Bimestre	
Objetivos gerais: criar e selecionar perguntas para uma entrevista com um convidado nativo norte-americano no 2º bimestre e criar um perfil de personagem (explorador) para o projeto de Talk Show.	
Tema 1 – “What makes a good friend?” (O que faz um bom amigo?)	
Objetivos Específicos	Cronograma
Vocabulário: Atividades no tempo livre Traços de personalidade Question words Aparência Interesses Gramática: Presente simples Presente contínuo Expressar opinião sobre o que faz um bom amigo; falar sobre como as pessoas passam o tempo com amigos; descrever os traços de personalidade, características físicas, gostos e desgostos; Comparar a si mesmo com outras pessoas; escrever sobre o melhor amigo.	18 aulas Unidades 1 e 2 – 25/01/2022 a 04/04/2022 Prova Diagnóstica – 14/02/2022 Ficha Revisional – 23/02/2022 Prova – 14/03/2022 Ensaio – 13/04/2022 Entrevista – 27/04/2022

Fonte: elaborado pela autora

O objetivo geral para o 1º bimestre foi elaborado pela professora-pesquisadora como parte de um projeto anual de apresentação em língua inglesa, o Talk Show. Porém, para as aulas analisadas nessa pesquisa, o foco são os objetivos específicos da unidade, os quais são oferecidos pelo próprio material didático em um documento distinto apenas para professores. Nota-se que os objetivos do material não estão descritos por páginas ou aulas, mas de modo geral por unidade, sendo papel do professor se planejar e analisar os objetivos de cada atividade para encontrar a melhor forma de abordá-los em sala de aula.

Os fragmentos a seguir retratam um exemplo do trabalho da PP ao explorar uma imagem sobre os traços de personalidades em língua inglesa, dando início ao tema do que faz um bom amigo. Para tanto, segue o quadro do plano de ação respectivo a tal aula e a transcrição de um momento relevante para esta investigação:

Quadro 14 – Plano de ação aula 3

Plano de Ação		
Data	Página	Conteúdo
26/01 (dupla)	6-7	acolhimento imagem introdutória https://jamboard.google.com/d/1MaViTs97pyNinih_ok4HJ-ofi6dN2I6KDFWfBHf3-VY/edit?usp=sharing https://www.youtube.com/watch?v=gXSTSwgWaks Ação: apontar para posters na sala, fazer expressões e gestos ao cumprimentar os alunos em inglês para lembrarem. Escrever na lousa a palavra “vacation” para perguntar sobre as férias e mostrar o jamboard já com possíveis exemplos visuais e escritos em inglês. Anotar na lousa e perguntar sobre o significado da palavra “welcome” para mostrar música. Perguntar se reconhecem a palavra “friends” na imagem do livro e gesticular com um jóia ao dizer “good friend”. Repetir em inglês e português “onde estão?” e “o que estão fazendo?” no começo e depois manter somente em inglês ao apontar para os grupos de amigos. Repetir em inglês as possíveis respostas, apontando para a imagem e fazendo mímica das ações.

Fonte: elaborado pela autora

Fragmento 16:

- 5 PP: deixa eu começar mostrando essa...*picture*...olha só...aqui nós temos o que? ((aponta para a lousa))...pessoas... de formas diferentes...*different people*...cada uma é de um jeito não é?
- 6 A: sim
- 7 PP: igual ...o mundo real...vamos ver esse primeiro ((aponta para imagem))...*this boy is...ACTIVE* ((imita a imagem))...*okay?*...*this boy is ACTIVE* ((aponta para a lousa))
- 8 A: é dançar?
- 9 A: ativo!
- 10 PP: [não dançar...é que ele é
- 11 A: [ativo!
- 12 PP: [ativo...animado...ele é energético!...*okay?*...quem aqui é *active?*...*WHO is active?*
- 13 A: essa menina!
- 14 ((incompreensível))
- 15 PP: agora o *funny!* ((aponta para lousa))...*FUNNY*...uma pessoa *funny* deixa as pessoas assim ó ((imita risada))
- 16 A: rindo
- 17 PP: então *funny* é aquela pessoa mais divertida...que faz piadas...*jokes...okay*...((interrupção de aluno))...então *funny* é quem faz as pessoas *laugh* ((aponta na imagem))
- 18 A: *laugh*
- 19 PP: quem aqui é *funny?*...*raise your hand* ((levanta a mão no ar))
- 20 A: eu não sei se eu sou *funny*
- 21 A: eu sou
- 22 PP: *no?* ...*okay*...agora... o que que vocês acham que é esse? ((aponta para imagem e chama atenção de barulho na sala))
- 23 A: a pessoa que gosta de dividir as coisas
- 24 PP: a pessoa que gosta de dividir as coisas ela é o que?
- 25 A: ((incompreensível))
- 26 A: não...*kind* ((pronúncia errada))...*not mean* ((lendo o escrito na imagem))
- 27 A: *kind* ((lendo pronúncia errada)) *not mean!*
- 28 PP: *KIND* ((pronúncia correta))
- 29 A: nossa!
- 30 A: *kind* ((pronúncia correta))
- 31 A: carinhosa!
- 32 PP: *kind* tem a ver com a aquela pessoa que ela é...mais gentil...ela divide as coisas...*okay?*...quem aqui é *kind?*...*raise your hands* ((levanta a mão no ar))...*who is kind?*...o:: *everybody is kind!*

- 33 A: eu acho que eu sou *kind*...vocês acham que eu sou *kind*?
 34 PP: [gente por que que tem duas palavras? ((aponta na lousa))...porque elas são parecidas...se a pessoa é *KIND*...significa que provavelmente ela é...*NOT mean* ((movimento de negação com o dedo))...*MEAN*...é aquela pessoa que quer tudo para ela...faz tudo na maldade ((muda tonalidade de voz e expressão corporal com rosto bravo e mãos em punho))
 35 A: credo!
 36 PP: esse é o *mean*!...alguém aqui é *mean*?
 37 A: não
 38 PP: *no*...acho que não...então todo mundo aqui é:: ((aponta para imagem e faz negativa com o dedo))
 39 A: [*not mean*
 40 PP: [*not mean*
 41 ((incompreensível))
 42 PP: agora *NAUGHTY* ((aponta para imagem e imita))
 43 A: agressivo!
 44 PP: pode ser agressivo...mas *naughty* é aquele que...*desobey*
 45 A: não obedece
 46 PP: *yes...very good*

Figura A – trabalho com vocabulário de personalidade



(Gravações de aulas 2022, aula 3)

Nessa aula, a professora-pesquisadora explora uma imagem em conjunto com os alunos em que se apresenta o vocabulário de personalidades em inglês. Cada exemplo é comentado pela PP, com o auxílio do tom de voz e mímica que incorpora o traço da personalidade apresentada. Após esclarecido cada termo, a PP também pergunta aos estudantes quem se identifica com tal traço.

No fragmento 16, pode-se verificar a forma como a professora-pesquisadora negocia o sentido dos termos a partir da imagem, tom de voz e expressão corporal. Por exemplo, nas linhas 7, 15 e 34, a PP realiza a leitura da personalidade em inglês enquanto imita uma ação relacionada ao traço apresentado, como ao introduzir “active”, “funny” e “mean”, relacionando “active” a movimentos energéticos, “funny” às risadas e “mean” ao tom de voz mais grosso e movimentos bruscos. A PP também questiona a compreensão dos alunos sobre a ilustração para inferirem um sentido sobre “kind” e “not mean”, segundo as linhas 33 e 34.

Além disso, considerando o nível diferente dos alunos e a possível dificuldade de alguns, como ao perguntarem se “active” seria “dançar” (linha 8) ou “kind” seria “carinhosa” (linha 31), a PP não utiliza somente os aspectos não verbais para introduzir os termos, mas realiza comentários misturando as línguas para construir um sentido sobre eles. Por exemplo, na linha 12, ela esclarece o termo “active” como “ativo...animado...ele é energético!”, ou ainda na linha 17 ao explicar “funny” como “é aquela pessoa mais divertida...que faz piadas...*jokes...okay...*((interrupção de aluno))...então *funny* é quem faz as pessoas *laugh*”. Na linha 32, “kind” é apontado como “aquela pessoa que ela é...mais gentil...ela divide as coisas”. Assim, apesar de Garcia e Wei (2014) indicarem apenas a tradução como uma estratégia para adaptar as instruções, a PP utiliza também associações que se relacionam com o sentido do vocabulário.

A PP realiza essas associações a partir de uma combinação das línguas, podendo ser feita com elementos do repertório da língua portuguesa, como relacionar “active” a “animado” e “energético” ou “kind” à pessoa que “divide as coisas” (vide linhas 12 e 17), bem como com o repertório da língua inglesa. Por exemplo, as linhas 44 do fragmento 16, em que “naughty” é relacionado ao termo “desobey”.

Ademais, outra associação feita pela PP ao negociar o sentido das palavras em inglês é a própria relação do vocabulário aos alunos, pois, após esclarecer cada termo, a PP questiona aos estudantes quem se identifica com o traço aprendido. No fragmento 16, as linhas 12, 19, 32 e 36 mostram a PP pedindo aos alunos para levantar as mãos quem se considera “active”, “funny”, “kind” e “mean”. Esse movimento de direcionar aos alunos o conteúdo desenvolvido pareceu uma atitude produtiva, a qual eles demonstraram interesse, engajamento e participação, como pode-se verificar nas linhas 13, 20, 33 e 37, em que os discentes comentam suas opiniões sobre as personalidades, também combinando as línguas, mas mantendo os termos aprendidos em língua inglesa.

Dessa forma, no fragmento 16, é possível constatar diversos processos translíngues, tal como propõe Canagarajah (2017). Primeiramente, há a combinação de recursos semióticos não linguísticos, em que uma série de recursos não verbais contribuem para a negociação de sentido de modo tão essencial quanto a língua, como o uso da imagem combinado às expressões corporais e aos gestos em referência a lousa.

Em segundo lugar, há a combinação de recursos semióticos e linguísticos, em que a PP utiliza esses recursos visuais em conjunto com as línguas, acessando diversos elementos do repertório linguístico e semiótico. Por exemplo, no fragmento 16: “igual ...o mundo

real...vamos ver esse primeiro ((aponta para imagem))...*this boy is...ACTIVE* ((imita a imagem))...*okay?...this boy is ACTIVE* ((aponta para a lousa)) (linhas 7). Pode-se verificar ênfase em palavras, mudança de tonalidade de voz, gestos corporais e referências à imagem ou à lousa em conjunto com a leitura oral do vocabulário em língua inglesa. Assim, uma prática translíngue com a combinação entre diversos elementos do repertório linguístico e semiótico. Vale ressaltar que essa prática translíngue ocorre também quando a PP direciona suas associações com o vocabulário aos próprios alunos, estabelecendo uma relação entre o repertório linguístico e o espacial que envolve as pessoas no ambiente, conforme a proposta de Canagarajah (2017).

Em terceiro lugar, há a combinação somente dos elementos linguísticos de forma simultânea, isto é, o uso combinado das línguas portuguesa e inglesa na oralidade. Por exemplo, as associações que a professora-pesquisadora constrói ao discutir sobre as personalidades, sejam as relações à língua portuguesa, sejam as relações à língua inglesa, como no fragmento 16, em que a PP explica sobre “funny” e “naughty”: “então *funny* é aquela pessoa mais divertida...que faz piadas...*jokes...okay...*((interrupção de aluno))...então *funny* é quem faz as pessoas *laugh*”; “pode ser agressivo...mas *naughty* é aquele que...*desobey*” (linhas 17 e 44). Nesses fragmentos, a PP utiliza os elementos linguísticos do português e do inglês de forma conjunta e misturada para construir uma relação com o sentido dos termos, caracterizando uma prática translíngue, de acordo com o que propõe Garcia e Wei (2014).

No plano de ação da professora-pesquisadora, os processos translíngues presentes no fragmento 16, foram planejados, conforme consta: “na ilustração, ler e fazer a mímica da imagem, perguntando aos alunos se também possuem esses traços de personalidade” (Plano de ação aula 3). Além disso, os objetivos específicos do planejamento registram o seguinte: “descrever os traços de personalidade” e “comparar a si mesmo com outras pessoas” (vide cabeçalho do plano de ação).

De acordo com o exposto no plano de ação, verifica-se que a atividade trabalhada em sala de aula no fragmento 16 mostra uma introdução inicial do vocabulário sobre personalidades em inglês aos alunos. Nesse contexto, o objetivo pedagógico da PP parece ser o de construir conhecimento e sentido sobre tal conteúdo, pois para ensinar tais palavras a PP não apenas espera que os estudantes as memorizem, mas ela utiliza da combinação de recursos semióticos e linguísticos, como a imagem e escrita na lousa em conjunto com as mímicas e a leitura performática, buscando negociar o sentido do vocabulário e, assim, construir um sentido sobre ele.

Nesta 2ª fase da pesquisa foi possível perceber que o português foi constantemente utilizado de forma intencional pela professora-pesquisadora como uma forma de esclarecer, explicar ou solucionar dúvidas, pois é a língua materna dos alunos e garante a compreensão deles sobre as atividades, o vocabulário e o conteúdo trabalhados. Por exemplo, esse objetivo da PP é evidente nos diários, como os trechos seguintes: “Eu tive de explicar mais em português a relação dos números e tive de traduzir algumas questões para os alunos compreenderem” (Diários de pesquisa 2022, aula 2), “Mantive o português para esclarecer e explicar” (Diários de pesquisa 2022, aula 5), “Passei as instruções em português” (Diários de pesquisa 2022, aula 6), “percebi que tive de usar muito português para explicar sobre as dinâmicas, para os alunos não ficarem confusos” (Diários de pesquisa 2022, aula 7), “foi necessário utilizar mais português para os alunos acompanharem as atividades, no sentido de atenção e compreensão.” (Diários de pesquisa 2022, aula 9). Assim, a língua portuguesa é frequentemente usada durante todas as aulas da 2ª fase como uma estratégia para adaptar as instruções ou explicações da PP a fim de alcançar a compreensão dos estudantes a respeito da aula.

Nesse sentido, segundo os trechos dos diários de pesquisa, apesar de não constar registro no plano de ação, há outro objetivo pedagógico pelo qual a professora-pesquisadora também se dedica constantemente, isto é, ela busca diferenciar o nível dos alunos e adaptar as instruções por meio do uso do português, como propõe Garcia e Wei (2014).

Os registros nos diários de pesquisa corroboram com esses dois objetivos da professora-pesquisadora, como pode-se observar a seguir:

Fragmento 17:

“A imagem que montei com as personalidades também foi muito útil. Consegui incorporar propositalmente o tom de voz e as expressões e mímicas aos termos sendo apresentados. Tive a ideia de pedir aos alunos para repetirem em inglês no tom de voz que simbolizava e expressava o sentido de cada palavra (Diário de pesquisa 2022, aula 3)”.

Esse fragmento sugere que a professora-pesquisadora demonstra utilizar de forma intencional as práticas translíngues mencionadas na análise do fragmento 16 como pedagogia, a fim de alcançar seus objetivos pedagógicos em sala de aula. Assim, a combinação entre a imagem, o tom de voz e as expressões corporais em conjunto com a leitura da ilustração foram planejadas e avaliadas. Entretanto, nota-se que a combinação dos elementos linguísticos apontados anteriormente não é mencionada, sendo improvisada no momento da aula, assim como a ideia de realizar uma leitura da imagem com a combinação do repertório semiótico e linguístico dos alunos.

A seguir, apresenta-se a leitura da imagem que foi realizada com os alunos, após a discussão inicial apresentada sobre os termos:

Fragmento 18:

- 47 PP: vamos repetir com a *teacher* agora?...olha só...*pay attention*...((aponta para imagem))...*active!* ((tom de voz animado e movimento de mão para cima))
 48 A: *active!* ((imita ação da PP))
 49 PP: *funny!* ((tom e gesto de risada))
 50 A: *funny!* ((imita PP e dá risadas))
 51 PP: *kind* ((tom de voz suave e movimento com o corpo))
 52 A: *kind* ((imita PP))
 53 PP: *not mean* ((mesmo gesto e tom de voz))
 54 A: *not mean* ((mesma imitação))
 55 PP: *naughty!* ((tom de voz grosso))
 56 A: *naughty!* ((imita voz da PP))
 57 PP: *neat!* ((movimento das mãos no ar))
 58 A: *neat!* ((imita PP))
 59 PP: *not brave* ((tom de voz tremido e corpo agachado tremendo))
 60 A: *not brave* ((imita PP))
 61 PP: *outgoing!* ((tom de voz alto e movimentos com os braços))
 62 A: *outgoing!* ((imita PP))
 63 PP: *quiet* ((tom de voz baixo e dedos na boca))
 64 A: *quiet* ((imita PP))
 65 PP: *shy* ((tom de voz baixo e mãos na frente do rosto))
 66 A: *shy* ((imita PP))
 67 PP: *smart* ((movimento com a mão na cabeça))
 68 A: *smart* ((imita PP))
 69 PP: *serious* ((tom de voz grosso, sobrancelhas cerradas e braços cruzados))
 70 A: *serious* ((imita PP))
 71 PP: *very good! perfect!*

(Gravações de aulas 2022, aula 3)

A partir desse fragmento, os dados indicam a importância da combinação dos recursos semióticos e linguísticos na construção de conhecimento e sentido do conteúdo, pois há uma leitura em inglês do vocabulário misturado não a outros elementos linguísticos, mas a recursos semióticos, como tom de voz e expressões faciais e corporais relacionados aos termos.

Nas aulas posteriores ao trabalho de introdução do vocabulário de personalidades em inglês, a PP realizou uma atividade de desenho na lousa em conjunto com os alunos. Diferente dos exercícios do livro didático, em que havia preenchimentos de lacunas em relação às personalidades e interesses, a PP elaborou uma dinâmica para os discentes refletirem sobre a unidade temática “o que faz um bom amigo?”. A seguir:

Quadro 15 – Plano de ação aula 5

Data	Página	Conteúdo
09/02 (dupla)		Dinâmica Responder form online (atividades no tempo livre, personalidade, entre outros) https://docs.google.com/forms/d/1zVMtSNT-bFhsjoHA-H7XR125o_ZRLQAQe8azr-IQLA/edit?usp=sharing selecionar 2 perguntas que cada grupo irá fazer na entrevista para estrangeiro (utilizar p. 12 como ideia) https://jamboard.google.com/d/15YJ9cwJ7-4UI_I3Vvm-CfslRYQx7F5oKxpppBAy8xTs/edit?usp=sharing separar grupos para stations e talk show G1 USA G2 CANADA G3 SOUTH AFRICA G4 ENGLAND
		Ação: Cumprimentos em inglês. Escrever na lousa os traços de personalidade e perguntar aos alunos se reconhecem e lembram do significado. Esclarecer possíveis dúvidas de alguns termos em português. Questionar pergunta da unidade “what makes a good friend?”. Desenhar um boneco e listar sugestões dos alunos na lousa sobre “bons amigos”. Utilizar cor azul para boas qualidades e cor vermelha para qualidades ruins, separando em lados opostos do quadro. Incluir, em inglês, os tipos de atividades no tempo livre que um bom amigo poderia praticar. Discutir e refletir sobre a personalidade das pessoas e o respeito ao diferente, passando as qualidades em vermelho para azul e listando todas juntas. Passar as instruções para os grupos em português. Em grupos, deixar que alunos respondam o form e comentem entre si quais perguntas selecionar. Monitorar os grupos e a seleção, abrindo possibilidade para os alunos criarem perguntas diferentes do livro.

Fonte: elaborado pela autora

Fragmento 19:

- 72 PP: vamos colocar aqui então ((apontando para desenho na lousa))...começando pelas *personalities*...vamos pensar *QUAIS personalities* seria...de um *GOOD friend*...o ideal...esse é o perfeito...é o *PERFECT good friend*
- 73 A: [*kind!*]
- 74 PP: mesmo que não exista essa pessoa
- 75 A: [*kind...funny!*]
- 76 PP: *kind...funny* ((escreve de azul na lousa))...se alguém não lembrar de alguma das palavrinhas...pergunta
- 77 A: [*brave!*]
- 78 PP: tem que ser uma pessoa *brave?* ((resolve dúvidas sobre anotação no livro))
- 79 A: engraçado
- 80 PP: engraçado é o *funny* ((aponta para lousa confirmando com a cabeça))
- 81 A: *outgoing!*
- 82 PP: *outgoing* ((escreve de azul na lousa))...mais alguma ideia?
- 83 A: calma aí eu tenho uma ideia...deixa eu ver aqui
- 84 PP: *no problem*...eu espero um pouquinho
- 85 A: *active?*
- 86 PP: *active*...tem que ser alguém *active* ((com tom de voz alto e escreve de azul na lousa)) para ser um *good friend*

(Gravações de aulas 2022, aula 5)

Nesse fragmento, a PP propõe aos alunos a construção de um amigo ideal, anotando no desenho na lousa as características pontuadas pelos estudantes e classificando-as como o amigo ideal.

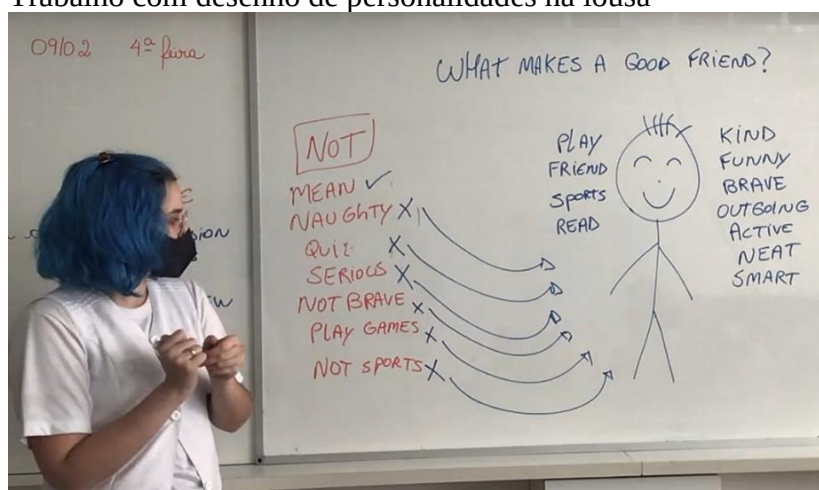
A PP propõe aos alunos ilustrar na lousa o que seria um amigo perfeito (linha 77), permitindo que eles acessem seu repertório linguístico e semiótico. Os estudantes utilizam os elementos linguísticos da língua inglesa que agora fazem parte de seu repertório (vide fragmento 16) e sugerem as personalidades “kind”, “funny”, “brave”, “outgoing” e “active”, conforme as linhas 73, 75, 77, 81 e 85.

A seguir, a PP estabelece um contraste, pedindo aos alunos para indicarem palavras que definem um mau amigo:

Fragmento 20:

- 87 PP: ((escreve de vermelho na lousa)) o que seria *NOT good friend*
 88 A: ((incompreensível))... *mean*
 89 PP: *not mean? MEAN* ((escreve de vermelho na lousa))
 90 A: *naughty* ((pronúncia errada))
 91 PP: o que? *NAUGHTY* ((pronúncia correta))
 92 A: *naughty*
 93 PP: *naughty...okay* ((escreve de vermelho na lousa))...((chama atenção de aluno))... ele não pode ser *mean...naughty...e quiet?*
 94 A: sim!
 95 PP: *quiet?...no?...okay...*((escreve de vermelho na lousa))...*shy?*
 96 A: *yes...não não...quer dizer sim sim...pode pode*
 97 A: mas eu sou *shy*...e eu sou uma boa amiga
 98 PP: (nome do aluno) a gente já vai voltar para essa discussão que você começou tá? só vou finalizar aqui mas é sobre isso mesmo

Figura B – Trabalho com desenho de personalidades na lousa



(Gravações de aulas 2022, aula 5)

Para caracterizar um mau amigo, os alunos indicam os termos “mean”, “naughty”, “quiet” e “shy” nas linhas 93, 95, 99 e 101 do fragmento 20. Assim, a PP permite mais tempo

para os alunos sugerirem, pensarem e procurarem em seu repertório linguístico e semiótico a personalidade desejada, por exemplo nas linhas 88 e 89, em que o estudante pede calma para lembrar a palavra em língua inglesa e a PP o espera.

Essa atividade da professora-pesquisadora nos fragmentos 19 e 20 demonstra o uso das práticas translíngues como uma estratégia pedagógica em sala de aula, pois ela constrói um espaço e permite tempo para os alunos acessarem seu próprio repertório linguístico e semiótico, tal como Garcia e Wei (2014) propõem ao apontar as recomendações para professores que adotam a translanguagem em sala de aula. Oferecer um espaço para os alunos compartilharem suas opiniões e se engajarem na construção de sentido é essencial para o incentivo das práticas translíngues em aula.

A partir das sugestões dos estudantes, a professora-pesquisadora continua empregando o recurso visual, anotando e escrevendo na lousa cada sugestão com cores diferentes, isto é, azul para bom e vermelho para ruim, conforme as linhas 76, 82, 87, 89 e 93 dos fragmentos 19 e 20, bem como é possível verificar na figura B. Ela também utiliza a escrita na lousa e gestos corporais para desenvolver a atividade, apontando para as anotações e resolvendo dúvidas.

Pode-se constatar um processo translíngue utilizado como estratégia pedagógica pela professora-pesquisadora, como a combinação de recursos semióticos não verbais, pois a PP associa diversos elementos visuais para a construção de sentido e conhecimento sobre o conteúdo. Por exemplo, a escrita na lousa, o desenho, as cores e os gestos são empregados de forma simultânea e relacionada. Além disso, é evidente também o processo translíngue da combinação de recursos semióticos e língua, uma vez que esses elementos semióticos não verbais estão associados aos elementos linguísticos, como as sugestões dos alunos e questionamentos da professora-pesquisadora.

No fragmento a seguir, uma reflexão é feita sobre essa atividade do desenho e os motivos para classificar as personalidades em mau e bom amigo:

Fragmento 21:

- 99 PP: deixa eu perguntar para vocês...por exemplo...tem alguns alunos aqui que são mais *quiet*?
 100 A: como assim *quiet*?
 101 PP: ((movimento do dedo na frente dos lábios))...tem alguém aqui que é mais *quiet*?
 102 A: não
 103 A: o (nome do aluno)!
 104 PP: o (nome do aluno) é *quiet*...só porque o (nome do aluno) é *quiet* vocês acham que ele não seja um *good friend*?
 105 A: a (nome do aluno) também é *quiet*
 106 PP: a (nome do aluno) também é *quiet*...ela não pode ser um *good friend*?
 107 A: [não
 108 A: (nome do aluno) !
 109 A: ((vai até a lousa e começa a apagar a palavra *quiet* escrita))
 110 PP: calma...vou fazer assim ó ((marca de azul um x na frente da palavra))

(Gravações de aulas 2022, aula 5)

No fragmento 21, os traços de personalidade escolhidos como amigos ruins são questionados pelos alunos e pela PP, causando uma reflexão sobre o assunto e sobre o respeito ao próximo.

As interações da PP nos fragmentos 19, 20 e 21 mesclam elementos das línguas portuguesa e inglesa. Ela parece manter em inglês os termos respectivos às personalidades, como “personalities”, “good friends” e todos os traços de personalidades introduzidos no fragmento 16, enquanto a estrutura das perguntas é realizada em português. Por exemplo, ao questionar “tem que ser uma pessoa *brave*?” (linha 78) ou “*active*...tem que ser alguém *active* ((com tom de voz alto e escreve de azul na lousa)) para ser um *good friend*” (linha 86), a PP combina termos aprendidos do inglês com frases em português. Esse modelo de interação da professora-pesquisadora com os estudantes permanece em outros fragmentos, como ao indagar “o (nome do aluno) é *quiet*...só porque o (nome do aluno) é *quiet* vocês acham que ele não seja um *good friend*?” (linha 104), em que os termos sobre personalidade são mantidos em inglês na frase em língua portuguesa.

Nessa situação, é possível observar outro processo translíngue utilizado pela PP em sala de aula, como a combinação de elementos linguísticos, semelhante à análise do fragmento 16, uma vez que ela utiliza os recursos do português e do inglês de forma simultânea, associando-os em conjunto na sua interação com a turma.

Nota-se que, ao final do fragmento 20, quando a professora-pesquisadora desenvolve a reflexão sobre as personalidades atribuídas entre maus e bons amigos, ela primeiro pergunta aos alunos quem se identifica como “quiet” para, então, questioná-los se o colega de classe não poderia ser um bom amigo apenas devido a essa característica, conforme a linha 104. Nesse caso, percebe-se novamente o processo translíngue de combinação de outros recursos semióticos e língua, uma vez que a PP realiza uma associação do traço de personalidade “quiet” com as pessoas no ambiente da sala de aula, estabelecendo uma relação espacial para os estudantes compararem ao responderem sobre a indagação feita na linha 106, isto é, “só porque o (nome do aluno) é *quiet* vocês acham que ele não seja um *good friend*?”, conforme Canagarajah (2017) propõe a translanguagem como uma orientação espacial. Assim, a PP combina os recursos semióticos e a língua por meio da associação de elemento espacial com a indagação oral.

Em relação aos processos translíngues analisados nos fragmentos 19, 20 e 21, observa-se que no planejamento, consta como objetivo específico da unidade temática 1 o seguinte:

“expressar opinião sobre o que faz um bom amigo”, além das intenções registradas da PP a seguir:

Fragmento 22:

“Questionar pergunta da unidade “what makes a good friend?”. Desenhar um boneco e listar sugestões dos alunos na lousa sobre “bons amigos”. Utilizar cor azul para boas qualidades e cor vermelha para qualidades ruins, separando em lados opostos do quadro. [...] Discutir e refletir sobre a personalidade das pessoas e o respeito ao diferente, passando as qualidades em vermelho para azul e listando todas juntas (Plano de ação aula 5)”.

A PP prevê o questionamento do tema da unidade sobre “o que faz um bom amigo?” e a reflexão sobre a personalidade e o respeito às pessoas, considerando o objetivo citado, bem como o uso do desenho, da escrita e das cores vermelha e azul na lousa para conduzir a discussão e a reflexão sobre o tema. Entretanto, a combinação entre os elementos linguísticos ao “discutir e refletir sobre a personalidade das pessoas e o respeito ao diferente” ainda não está clara, sendo improvisada no momento da aula, assim como quais traços seriam sugeridos pelos alunos e criticados pela PP.

Essa atividade, diferente da anterior analisada, conta com um conhecimento já construído com os alunos sobre “bom amigo” e personalidades em inglês. Então, o objetivo nesse momento é o de aprofundar a compreensão, o engajamento e o pensamento crítico dos discentes a respeito de tal conteúdo, além de diferenciar o nível e adaptar as instruções com o uso do português (vide trechos dos diários de pesquisa 2, 3, 5, 6, 7 e 9) segundo Garcia e Wei (2014).

Nos diários de pesquisa, pode-se observar a perspectiva da professora-pesquisadora a respeito dessa dinâmica na aula:

Fragmento 23:

“Na discussão, eu me preocupei com o meu “boardwork” para deixar a reflexão sendo feita bem visual para os alunos, pois me recordei das leituras que realizei e de como esse aspecto está relacionado ao desenvolvimento de um raciocínio. Utilizei de posições na lousa, cores da caneta e desenho. Também me preocupei em não apagar o que foi posto, mas sinalizar com X e flechas conforme as reflexões foram sendo feitas, numa forma de ilustrar a própria discussão e avaliação dos comentários.

Acredito que desse modo os alunos puderam acompanhar melhor a reflexão sobre as diferenças. Eles também ficaram livres para ilustrar da forma deles e utilizaram de várias cores e decorações.

Nessa aula, percebi que utilizei muito a combinação das línguas portuguesa e inglesa, pois exigia reflexões mais complexas. Mantive o português para esclarecer e explicar, enquanto utilizava elementos do inglês sobre o assunto, como “good friend” ou os vocabulários estudados. Acredito que essa combinação foi efetiva, os alunos mostravam engajamento e bom entendimento da discussão, respondendo e participando com as mesmas combinações que eu fazia (Diários de pesquisa 2022, aula 5)”.

Os dados do diário mostram as reflexões de PP sobre a teoria das práticas translíngues propostas por Canagarajah (2017) e utilizadas como estratégia pedagógica na aula. A combinação dos recursos semióticos e das línguas é considerada como essencial para o desenvolvimento do raciocínio, se atentando à mistura do desenho com as cores, a escrita, as anotações e a explicação. Ela parece perceber a necessidade da combinação dos elementos linguísticos do português e do inglês para a construção mais complexa de sentidos e reflexão em sala de aula, concentrando em manter os elementos do inglês que foram estudados.

No caso da realização dos exercícios do livro didático sobre a temática de personalidades e interesses, o exemplo abaixo demonstra o trabalho da PP com uma atividade de preenchimento de lacunas:

Quadro 16– Plano de ação aula 8

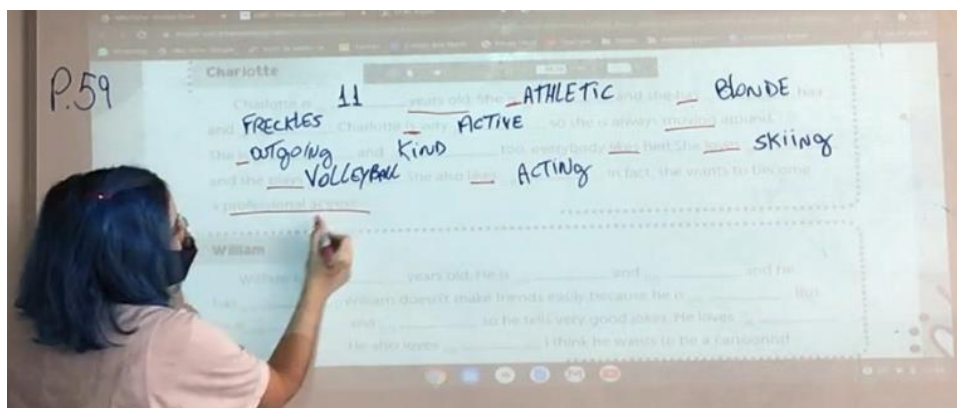
Data	Página	Conteúdo
21/02	59	Perfil de pessoas Ação: Cumprimentos em inglês. Anotar na lousa a palavra “profile” e perguntar sobre significado para os alunos, relacionando com “instagram profile, ou tik tok profile”. Questionar quais tópicos estão sendo mostrados no livro e ler os textos das imagens. Observar se há alguma dúvida quanto ao entendimento dos perfis. Ler os textos em inglês, apontando na lousa para as frases, e esperar sugestões dos alunos. No caso de dúvidas, apontar para as palavras na imagem para relacionarem com o texto extenso. Escrever na lousa um modelo de apresentação de perfil para os alunos modificarem conforme os traços de seu melhor amigo e fazerem um poster.

Fonte: elaborado pela autora

Fragmento 24:

- 111 PP: *personality...she IS...qual que é a primeira personality?*
 112 A: *active!*
 113 PP: *active* ((escreve de azul na lousa))...como que eu tenho certeza que é sobre ser *ACTIVE*...olha só ((grifa na lousa de vermelho))...ela ta sempre o que? ((aponta para palavra grifada))...*MOVING*...se ela ta sempre *moving* ((enquanto anda rápido pela sala e movimenta as mãos))...ela é?...*active*
 114 ((incompreensível))
 115 PP: agora na continuação...isso...*she is*...continua falando de *personality*
 116 A: *outgoing* ((escreve de azul na lousa))
 117 PP: *outgoing AND?*
 118 A: *kind!*
 119 PP: *kind* ((escreve de azul na lousa))...então olha só...como que eu tenho certeza que é isso?...*everybody likes her* ((grifa de vermelho na lousa))...((resolve dúvida de escrita na lousa))...ã:: eu tava falando...*everybody LIKES her* ((aponta para lousa e faz sinal de coração com a mão))...se eu to falando que *everybody LIKES her* ((faz coração com as mãos))...faz sentido a pessoa ser *outgoing* e *kind*?
 120 A: sim

Figura C – Trabalho com preenchimento de lacunas sobre personalidade



(Gravações de aulas 2022, aula 8)

A partir dos perfis de duas crianças no material com informações sobre elas, a atividade é feita para os alunos preencherem as lacunas sobre personalidades e interesses de modo a completar corretamente o texto escrito em inglês. Nesse fragmento, pode-se observar o auxílio da PP na leitura desse texto para selecionar as palavras corretas dos perfis. Enquanto os alunos sugerem os termos para acrescentar, a PP concentra-se na interpretação do texto, grifando-o e anotando em cores diferentes, e na leitura com ênfase em algumas palavras-chaves para os alunos associarem os termos apropriados à característica descrita.

A PP direciona a atenção dos alunos para os termos relacionados às personalidades, como na linha 113, em que, após o aluno sugerir “active” para a lacuna, ela pergunta “como que eu tenho certeza que é sobre ser *ACTIVE*...olha só ((grifa na lousa de vermelho))...ela ta sempre o que? ((aponta para palavra grifada))...*MOVING*...se ela ta sempre *moving* ((enquanto anda rápido pela sala e movimenta as mãos))...ela é?...*active*”. A PP não somente muda o tom de voz na palavra “moving”, como também grifa o termo de outra cor na lousa e imita a ação para os alunos.

Na linha 119, a professora-pesquisadora conduz essa mesma abordagem após sugerirem “outgoing” e “kind” para completarem o texto. Ela realiza a leitura com ênfase e grifa em cor diferente a parte correspondente a essas lacunas, como “*everybody LIKES her*” e questiona os alunos se, com isso, “faz sentido a pessoa ser *outgoing* e *kind*?”, em que eles concordam.

Esses dados evidenciam as práticas translíngues empregadas pela PP na aula de preenchimento de lacunas. Primeiro, nota-se o processo de combinação de recursos semióticos não verbais utilizada pela professora-pesquisadora, uma vez que ela associa mímicas, grifos na

lousa e cores diferentes a fim de negociar o sentido do conteúdo sendo trabalhado, conforme as linhas 113 e 119.

Em segundo lugar, há o processo de combinação de outros recursos semióticos e língua, uma vez que esses recursos não verbais citados são utilizados em conjunto com elementos linguísticos para construir associações com o vocabulário estudado. Por exemplo, nas linhas 113 e 119, a PP relaciona os termos “active” com “moving” e “outgoing” e “kind” com “likes”, simultâneo ao uso de gestos corporais e grifo na lousa que contribuem para tal associação.

Em terceiro lugar, a professora-pesquisadora combina elementos linguísticos da língua portuguesa e inglesa, pois ela estabelece relações com o vocabulário inglês por meio da construção de questionamentos e explicações em português, conforme as linhas citadas acima. Assim, a PP parece combinar seu repertório linguístico e semiótico compatível aos alunos para construir um sentido sobre o conteúdo.

Após conferir os processos translíngues presentes nessa atividade, vale observar os objetivos pedagógicos da professora-pesquisadora. No plano de ação, a PP registra como objetivos específicos dessa primeira unidade temática: “descrever os traços de personalidade”, bem como “ler os textos em inglês, apontando na lousa para as frases, e esperar sugestões dos alunos. No caso de dúvidas, apontar para as palavras na imagem para relacionarem com o texto extenso” (Plano de ação aula 8).

A partir do planejamento, é possível verificar que esse exercício de preenchimento de lacunas consiste em empregar o vocabulário sobre personalidades e interesses que foi construído com os alunos em um contexto apropriado da língua inglesa, como um texto, buscando descrever melhor o sentido desses traços. Dito isso, o objetivo pedagógico da professora-pesquisadora trata-se de aprofundar a compreensão, engajamento e pensamento crítico dos alunos sobre o conteúdo, aprendendo sobre sua aplicabilidade em um contexto definido. De modo simultâneo, a PP almeja diferenciar o nível dos alunos e adaptar a instrução com o uso da língua portuguesa, conforme propõe Garcia e Wei (2014).

No plano de ação, a PP não prevê o trabalho completo com as práticas translíngues, apenas registrando uma simples combinação dos recursos semióticos e língua ao apontar para as frases na lousa e utilizar as imagens para resolver dúvidas dos alunos. O trabalho com as associações, os questionamentos e os grifos na lousa não são mencionados, ocorrendo de forma improvisada no momento da aula.

Nos diários de pesquisa, pode-se observar o modo como essa improvisação ocorre e por qual motivo, a seguir:

Fragmento 25:

“Durante a aula, pensei em realizar um exercício com os alunos e deixar o outro para eles tentarem fazer um tempo sozinho. Então, ao ler o primeiro exemplo de exercício, também achei interessante ir grifando as palavras chaves que conectavam com o termo a ser preenchido. Grifei na cor vermelha e escrevi as palavras na cor azul para dar um destaque diferente, mostrando mais claramente para os alunos essa conexão, de acordo com minha intenção.

Essa ideia de ensinar uma habilidade de escaneamento¹⁷ para os alunos nesse exercício foi surgindo conforme eu ministrei a aula para as outras turmas também, pois não queria apenas preencher as lacunas mecanicamente ou traduzindo tudo. Planejei concentrar nas palavras que eles conheciam e conectar com a melhor informação oferecida no perfil. Dessa forma, os alunos pareceram acompanhar muito bem a atividade e se engajaram em estabelecer as relações com os termos (Diários de pesquisa 2022, aula 8)”.

De acordo com o fragmento 25, a professora-pesquisadora já havia ministrado essa aula para outras turmas e, por isso, percebeu que seria produtivo para os alunos ensiná-los a compreender o texto ao invés de somente preencher de forma mecânica e memorizada as lacunas, oferecendo apenas tradução exata do que estava sendo dito, o que não seria uma prática translíngua, conforme pontua Garcia e Wei (2014). Então, para trabalhar com a interpretação do texto, ela pensou em desenvolver a habilidade de escaneamento nele, destacando as palavras em cores diferentes para tornar visível a conexão entre as palavras-chaves e o vocabulário estudado, concentrando nas palavras que já faziam parte do repertório linguístico e semiótico dos alunos, além de promover um momento que permitisse aos alunos realizarem a atividade sozinhos.

Na perspectiva da professora-pesquisadora, essa “ideia” se demonstrou produtiva e eficiente, pois os alunos pareceram acompanhar o desenvolvimento da atividade e se engajaram em estabelecer as associações entre os termos. Apesar dessas estratégias não terem sido planejadas no plano de ação, a PP reformulou seu planejamento da aula a partir de experiências com outras turmas e os próprios questionamentos sobre a execução do exercício do livro didático. Assim a PP demonstrou estar informada e consciente o suficiente para tomar decisões pedagógicas baseadas na teoria estudada, buscando combinações do repertório linguísticos e semiótico como estratégia de ensino e oferecendo espaço para os alunos acessarem seu próprio repertório.

Portanto, nessa seção, os dados evidenciam o emprego recorrente de três processos translíngues pela PP com o intuito de alcançar os objetivos pedagógicos apontados no plano de

¹⁷ A professora-pesquisadora refere-se à habilidade de identificar rapidamente as palavras-chave de um texto e compreendê-lo de modo geral a partir disso.

ação. As práticas translíngues frequentes foram as seguintes: (a) combinação de elementos linguísticos, (b) combinação de outros recursos linguísticos e (c) combinação de recursos semióticos não verbais. Essas práticas translíngues são utilizadas pela PP a fim de alcançar três objetivos principais, sendo eles: (1) diferenciar nível e adaptar instruções, (2) construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo e (3) aprofundar compreensão, engajamento e pensamento crítico dos estudantes.

Na próxima seção, há a análise do trabalho realizado pela professora-pesquisadora a respeito da unidade temática do material didático sobre exploração e passado.

4.2.2.2 Trabalho pedagógico sobre exploração

Nessa seção, serão analisadas duas atividades da segunda unidade temática do livro didático sobre exploração, a qual envolve o passado em língua inglesa. A seguir, pode-se conferir o cabeçalho do plano de ação para essa unidade do material didático:

Quadro 17 – Cabeçalho do plano de ação unidade 2¹⁸

Tema 2 – “Why is it important to explore?” (Por que é importante explorar?)	
Objetivos Específicos	Cronograma
Vocabulário Países Anos Gramática: Passado simples Passado contínuo Identificar os diferentes tipos de exploradores; expressar opinião sobre a importância e o impacto das explorações; completar uma narrativa no passado; organizar eventos cronologicamente; produzir uma linha do tempo;	13 aulas 16/03/2022 a 27/04/2022 TB - 23/03/2022 Entrevista - 27/04/2022

Fonte: elaborado pela autora com base no material didático

Primeiramente, é possível conferir o trabalho da professora-pesquisadora ao examinar a imagem inicial do material didático e dar início à discussão sobre o novo tema proposto. A seguir, segue o quadro com o plano de ação respectivo e o fragmento da primeira aula:

¹⁸ Nota-se que a entrevista citada no planejamento se refere ao desenvolvimento de um projeto pedagógico anual com os alunos do 4º ano, em que um convidado norte-americano foi convidado para a escola.

Quadro 18 – Plano de ação aula 13

Data	Páginas	Conteúdo
16/03 (dupla)	28-29, 31	Imagem introdutória listening sobre Marco Polo https://www.youtube.com/watch?v=sl8gQwX4Qlg&ab_channel=LiveScience https://wordwall.net/resource/5190813/celebrities-past atividade interativa - three in a row Ação: Cumprimentos em inglês. Perguntar em inglês “onde eles estão?” e anotar na lousa possíveis sugestões, como “city, desert e ocean”. Perguntar repetidamente “o que é isso?” enquanto aponta para objetos e animais da imagem e repetir as respostas em inglês. Perguntar em inglês “o que eles estão fazendo?” e guiar a discussão para a resposta “explorar”. Abrir discussão para a turma sobre “por que é importante explorar?”, conforme a pergunta da unidade, e sugerir a resposta do descobrimento em inglês. Explorar a imagem do mapa com os alunos, perguntar “o que é isso?” em inglês e “qual país é esse?”. Repetir essas perguntas enquanto aponta e acompanha com o dedo o traçado para concluir que foi o caminho percorrido por alguém. Mostrar o vídeo com pausas, repetindo termos chave em inglês e esclarecendo explicações em português sobre a vida do explorador. Tocar o áudio 3 vezes, sendo as últimas com pausas e repetições em inglês. Anotar no mapa sendo espelhado as informações do listening, a partir de perguntas em português e inglês, como “qual ano ele viajou?” ou “quanto tempo durou?”. Anotar do lado da lousa os verbos utilizados no áudio e perguntar a semelhança entre elas. Circular de vermelho as terminações -ed e questionar o significado delas para relembrar aulas do ano anterior. Guiar discussões com perguntas como “estamos falando do passado, presente ou futuro?”, “o Marco Polo viajou quando?”, combinando elementos em português e inglês. Anotar por último o verbo to be e questionar alunos sobre significado. Fazer um tópico na lousa com setas do presente e passado. Comparar com palavras utilizando -ing que os alunos já estudaram também. Ler as perguntas e alternativas do quiz. Esclarecer o que for necessário em português.

Fonte: elaborado pela autora

Fragmento 26:

- 121 PP: *look at the picture* ((aponta para lousa))...*look at the picture...WHERE are they?...WHERE?...vamos ver se vocês lembram as question words* ein...olha só ((escreve na lousa))
- 122 A: onde!
- 123 PP: *WHERE are they?* quais lugares nós temos aqui ((aponta para lousa))
- 124 A: egito!
- 125 A: deserto ((risadas))
- 126 A: *city!*
- 127 A: *ocean!*
- 128 PP: então olha só...*desert...city* ((escreve na lousa))
- 129 A: [*city...ocean!*]
- 130 PP: *ocean* ((escreve na lousa))...*very good...nós temos city...desert and ocean...no desert...como que eles estão ali olha* ((aponta para lousa))...*traveling...in the desert*
- 131 A: com camelo
- 132 PP: *by camel! very good...by camel...e in the ocean...are they using camels?*
- 133 A: um barco!
- 134 A: *boat!*
- 135 PP: *boat...boat...o que que tem no ocean aqui...acho que dá gente...vê um pouquinho*
- 136 A: [*fish!...turtle!*]

- 137 PP: *fish...turtle*
 138 A: baleia
 139 PP: *whale*
 140 A: mergu/mergulhadores
 141 PP: *swimmers...scuba divers*
 142 A: [tia! Tia!...tem o osso/tem o osso!
 143 PP: o (nome do aluno) notou uma coisa diferente...*dinosaur fossil* ((circula imagem na lousa))
 144 A: tem o tesouro!
 145 A: também tem o baú!
 146 PP: e também tem...*TREASURES* ((circula na lousa))
 147 A: e tem um peixinho que é tipo
 148 A: [tem navio naufragado
 149 PP: yes!...tem aqui...*some ships*...((circula na imagem na lousa))...((conversa com aluno incompreensível resolvendo comportamento))...então olha só pessoal...se vocês perceberem...quanto MAIS a gente olha para esse *ocean*...MAIS coisa a gente vai encontrar...e:: essas pessoas no *boat*...vocês reconhecem? ((aponta na imagem))...*is this person...familiar?*
 150 A: [*vikings!*
 151 PP: *WHO...WHO is he?* ((escreve na lousa e aponta))
 152 A: *vikings!*

Figura D – Trabalho com imagem sobre vocabulário de exploração



(Gravações de aulas 2022, aula 13)

No fragmento acima, a PP questiona aos alunos com uma mistura das línguas portuguesa e inglesa sobre os elementos na imagem, anotando em inglês na lousa as sugestões. Ela destaca no tom de voz as palavras de pergunta, como “where” e “who” e explora a imagem com termos em inglês, conduzindo a discussão para o tema de exploração, enquanto os alunos parecem engajados e participativos.

No fragmento 26, a partir da indagação da professora-pesquisadora a respeito do lugar exposto na imagem, em que ela diz “*WHERE are they?*” (linha 123), ela começa a construir em conjunto com os alunos a ambientação presente na ilustração, associando a imagem com o vocabulário da língua inglesa. A PP anota na lousa de forma espacial e de acordo com a figura do material didático os termos “city”, “ocean” e “desert”, conforme as linhas 126, 127 e 128,

além de manter-se sempre apontando e espelhando a ilustração. Círculos também são feitos para destacar os objetos encontrados no fundo do oceano, segundo as linhas 143, 146 e 149.

Pode-se constatar que essa estratégia da professora-pesquisadora em realizar as anotações de forma espacial, espelhando e apontando para a imagem contribui visualmente para a construção do sentido do conteúdo. Assim, essa situação revela um processo translíngue utilizado pela PP para a negociação de sentidos, isto é, a combinação de recursos semióticos não verbais, com a ressalva de que não são considerados, nesse momento, os termos linguísticos que foram anotados, mas o modo espacial pelo qual estão dispostos.

Ademais, vale ressaltar que, em conjunto com esses recursos semióticos não verbais, há a presença de elementos linguísticos no fragmento. Por exemplo, a todo momento a PP questiona os alunos sobre a imagem: “*WHERE are they?*” (linha 123), “*by camel! very good...by camel...e in the ocean...are they using camels?*” (linha 132), bem como realiza comentários para dar continuidade na interação e na construção de sentido sobre a ilustração, conforme as linhas 130 e 135, em que ela direciona a discussão para os transportes e os objetos no fundo do oceano.

Dessa forma, ao desenvolver a exploração da imagem por meio de questionamentos e comentários orais em conjunto com os elementos visuais apresentados, a professora-pesquisadora emprega o processo translíngue de combinação de outros recursos semióticos e língua, uma vez que os elementos linguísticos auxiliam na negociação de sentidos do vocabulário sendo estudado.

Além disso, a PP mistura as línguas portuguesa e inglesa nas suas indagações e sugestões a respeito do conteúdo. Por exemplo, pode-se observar a professora-pesquisadora repetindo a mesma frase em ambos os idiomas com mudança de tom de voz, como em “*WHERE are they?* quais lugares nós temos aqui ((aponta para lousa))” (linha 123) e “*essas pessoas no boat...vocês reconhecem? ((aponta na imagem))...is this person...familiar?*” (linha 149).

A seguir, a professora-pesquisadora mantém essa estratégia de misturar o português e o inglês ao questionar os alunos sobre a imagem no livro a fim de introduzir o assunto da exploração:

Fragmento 27:

- 153 PP: ó...o que que eles estão fazendo aqui pessoal...essas pessoas viajando de *camel*...esse *viking* viajando de *boat* ((aponta para imagem na lousa))
 154 A: [um peixe dragão
 155 PP: o que que eles estão fazendo?
 156 A: [navegando
 157 PP: *what are they doing?*
 158 A: explorando?

- 159 PP: *they are...EXPLORING* ((escreve na lousa))... ((resolve problema de comportamento na sala))...*they are EXPLORING*...então vocês perceberam que da *CITY* ((aponta na lousa))...a pessoa continuou o que?...*traveling* até o *desert*...do *desert* com o tempo as pessoas foram para o *ocean*...e depois do *ocean* o que a gente encontra?
- 160 A: ((incompreensível))

(Gravações de aulas 2022, aula 13)

No fragmento 27, a PP indaga os alunos sobre o que está acontecendo na ilustração em português e inglês, conforme as linhas 155 e 157. A partir da resposta correta dos alunos em português, a PP introduz o termo “exploring”, mudando o tom de voz e escrevendo na lousa. Por fim, a professora-pesquisadora realiza um comentário em que conecta os termos introduzidos, como se segue: “que da *CITY* ((aponta na lousa))...a pessoa continuou o que?...*traveling* até o *desert*...do *desert* com o tempo as pessoas foram para o *ocean*” (linha 159). Nesse caso, ela associa os novos elementos da língua inglesa estudados em sua frase em língua portuguesa, construindo, inclusive, uma narrativa relacionada a imagem explorada e o tema da exploração.

Assim, os fragmentos 26 e 27 evidenciam um processo translíngue utilizado pela professora-pesquisadora, isto é, a combinação dos elementos linguísticos do português e do inglês na negociação de sentidos. Nota-se, ainda, o uso combinado nas línguas portuguesa e inglesa ao mudar o foco dos alunos para um novo tópico de discussão, seja o transporte sendo usado ou os objetos no oceano, por exemplo em “nós temos *city...desert and ocean...no desert...como que eles estão ali olha* ((aponta para lousa))...*traveling...in the desert*” (linha 130), “o que que tem no *ocean* aqui...acho que dá gente...vê um pouquinho” (linha 135) e “ó...o que que eles estão fazendo aqui pessoal...essas pessoas viajando de *camel*...esse *viking* viajando de *boat* ((aponta para imagem na lousa))” (linha 153).

Vale ressaltar a atitude da professora-pesquisadora nesses fragmentos ao abrir espaço para os alunos se engajarem em suas práticas translíngues. Ela parte das sugestões e engajamento dos alunos para construir o conhecimento do tema da unidade, permitindo que os estudantes acessem os elementos disponíveis em seu repertório linguístico e semiótico, seja da língua inglesa ou da língua portuguesa. A participação dos alunos se demonstra essencial para a negociação de sentidos sendo desenvolvida, uma prática indicada por Garcia e Wei (2014) ao instruírem professores que adotam a translíngua em sala de aula.

Em seguida, observa-se os objetivos pedagógicos da professora-pesquisadora para os fragmentos 26 e 27. Consta no plano de ação como objetivos específicos dessa segunda unidade

temática o seguinte: “expressar opinião sobre a importância e o impacto das explorações”, enquanto para essa atividade de exploração da imagem foi previsto a ação a seguir:

Fragmento 28:

“Perguntar em inglês “onde eles estão?” e anotar na lousa possíveis sugestões, como “city, desert e ocean”. Perguntar repetidamente “o que é isso?” enquanto aponta para objetos e animais da imagem e repetir as respostas em inglês. Perguntar em inglês “o que eles estão fazendo?” e guiar a discussão para a resposta “explorar”. (Plano de ação aula 13)”.

A PP demonstra ter planejado os questionamentos que seriam feitos, as anotações na lousa e os objetivos das discussões, como uma introdução para alcançar o objetivo específico sobre as “explorações” (vide cabeçalho do plano de ação unidade 2). Assim, o procedimento da aula e os objetivos parecem alinhados com a análise feita dos fragmentos apresentados, inclusive algumas combinações dos recursos semióticos e linguísticos, como as anotações das sugestões na lousa. Entretanto, os processos translíngues evidenciados não foram totalmente registrados em detalhes pela PP, como a combinação dos elementos linguísticos nessa discussão ou a combinação de recursos semióticos não verbais, por exemplo as anotações espaciais de acordo com os ambientes da imagem.

Além disso, é importante retomar o registro da professora-pesquisadora nos diários de pesquisa quando justifica sua intenção ao utilizar a língua portuguesa nas aulas, a seguir: “comentei em português para todos os alunos acompanharem” (Diários de pesquisa 2022, aula 13), “fui fazendo algumas perguntas sobre o texto em português para garantir compreensão, engajamento e acompanhamento da turma na atividade.” (Diários de pesquisa 2022, aula 14), “outros demonstraram mais dificuldade, então tive de oferecer a tradução em português para seguirem com a atividade.” (Diários de pesquisa 2022, aula 15), “Tentei combinar inglês com português para esclarecer essas partes que os alunos demonstravam mais dificuldades” (Diários de pesquisa 2022, aula 16), “Comecei passando algumas instruções em português sobre como iríamos prosseguir a aula.” (Diários de pesquisa 2022, aula 20). Assim, pode-se concluir que a língua portuguesa está presente em todas as aulas da 2ª fase, pois é utilizada como uma estratégia para adaptar as instruções ou explicações da PP com o intuito de garantir a compreensão e engajamento dos estudantes.

A partir desses fragmentos, segundo Garcia e Wei (2014), o objetivo pedagógico da professora-pesquisadora aponta para uma construção de conhecimento e sentido sobre o conteúdo, pois ela busca gerar uma discussão inicial sobre a imagem do livro de modo colaborativo com os estudantes, negociando o sentido dos termos apresentados, a fim de desenvolver uma compreensão introdutória sobre como os elementos da ilustração se

relacionam e indicam o sentido de exploração. Além de almejar diferenciar o nível e adaptar as instruções para os alunos por meio do uso da língua portuguesa (GARCIA; WEI, 2014).

Nos diários de pesquisa, podemos conferir quais decisões foram tomadas no momento da aula na perspectiva da professora-pesquisadora, a seguir:

Fragmento 29:

“Comecei mostrando a imagem inicial do livro e fazendo perguntas em inglês sobre os lugares presentes nela, retomando as palavras de pergunta e anotando elas na lousa para os alunos relembrem o que significam, como “where” e “who”. Isso pareceu funcionar muito bem, pois os alunos logo compreenderam e se engajaram na discussão. Eles sugeriram em inglês as palavras “city, desert e ocean”, então eu as anotei conforme os cenários na imagem. Na sequência, questionei em inglês o que as pessoas da imagem estavam fazendo, relacionando em português a saída da cidade, a passagem pelo deserto e viagem pelo oceano. Concluindo o tema da unidade, os alunos responderam sobre a exploração, termo que anotei em inglês na lousa para introduzi-lo, junto da razão que o motiva, como o descobrimento. Os alunos pareceram bastante interessados no assunto e nessa apresentação dos termos em inglês, acredito que minha intenção de os guiar a essas conclusões a partir da relação com palavras-chave em inglês foi produtiva, pois foi possível construir um sentido a partir delas (Diários de pesquisa 2022, aula 13)”.

De acordo com a PP, a escrita dos termos “where” e “who” foi improvisada na aula com o intuito dos alunos relembrem outro conteúdo estudado anteriormente. Após as sugestões dos alunos, a PP relata anotar na lousa os termos conforme o cenário da ilustração e conduzir a discussão, relacionando os elementos da imagem, em português, o que não foi especificado no planejamento. Do ponto de vista da PP, os alunos pareceram engajados na negociação de sentidos devido às relações estabelecidas com as palavras-chaves em inglês, tornando a aula produtiva.

Diante disso, conforme esse fragmento, as decisões pedagógicas improvisadas da professora-pesquisadora no decorrer da aula demonstram mais consciência sobre as práticas translíngues em comparação ao plano de ação, uma vez que a PP revelou mais preocupação com a forma de combinação dos recursos semióticos não verbais, como o modo de utilizar a lousa e a imagem, em conjunto com a combinação dos elementos linguísticos, como o modo de utilizar os elementos das línguas para a negociação de sentidos.

Em seguida, pode-se observar o trabalho da PP ao realizar um exercício de áudio do livro didático, em que se deve completar o mapa ilustrado, conforme a jornada relatada do explorador. Segue o fragmento da aula:

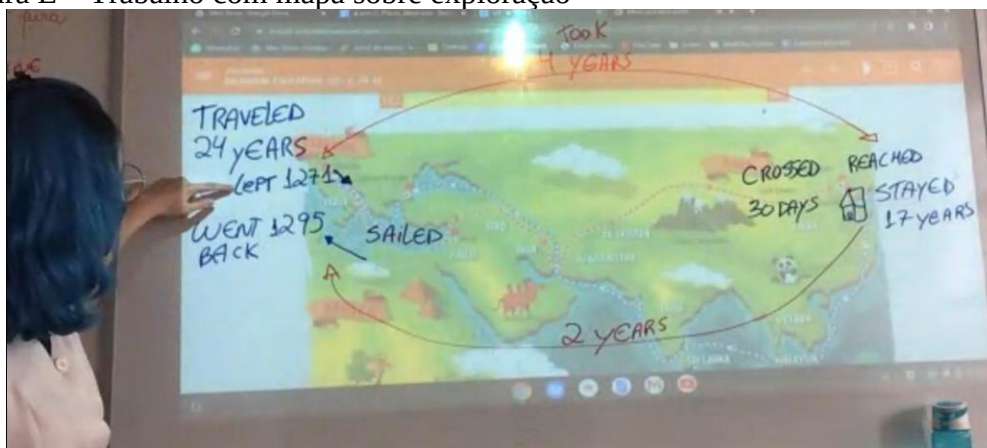
Fragmento 30:

161 PP: ((reproduz áudio e pausa))...*he TRAVELED...from EUROPE to...ã china* ((apontando na lousa))...então vou anotar aqui ((escreve de azul na lousa))...*traveled...from europe to china...e...quanto tempo levou essa journey dele?*

162 A: *quat/four years?*

- 163 PP: *TWENTY four years* ((escreve de azul na lousa))...então *he traveled for twenty four years* né...então a *JOURNEY* toda...*it took...twenty four years...the journey took twenty four years*...então vamo continua ((reproduz áudio e pausa))...*they left venice in TWELVE seventy one* ((escreve de azul na lousa))
- 164 A: tia eu anotei quase tudo
- 165 PP: *twelve seventy one* que eles...*left venice* ((aponta na lousa))
- 166 A: a::
- 167 PP: ((conversa sobre anotações no livro))...então olha só...*they LEFT VENICE...LEFT* ((escreve de azul na lousa))...*in twelve seventy one...okay?* ((desenha de azul uma seta na lousa))...que é quando eles vão...partir ((verifica aluno online na sala))
- 168 A: o *teacher* aond/aonde a setinha ta apontando?...pra africa?
- 169 PP: saindo junto a:: *red*...junto com esse caminho *red* ((referência a imagem do livro))...okay continuando ((reproduz áudio e pausa))...então nesse caminho aqui ó...ele fez o que... *walked?*...*no*...o que que ele usou? *camel?* *no*...*he...sailed* ((escreve de azul na lousa))...((resolve dúvida sobre sair da sala))...*he SAILED* nessa parte que tem *water*...*okay*...isso a gente continua depois ((reproduz áudio e pausa))...ta ele continou a *journey* dele *over land*...*okay*...((reproduz áudio e pausa))...*they CROSSED the DANGEROUS gobi desert* ((escreve de azul na lousa))...*how long it took? how long?*
- 170 A: *thirty/days*

Figura E – Trabalho com mapa sobre exploração



(Gravações de aulas 2022, aula 13)

No fragmento 30, a PP reproduz e pausa o áudio na língua inglesa diversas vezes, repetindo em inglês o que foi dito com mudança no tom de voz e anotando no mapa na lousa, conforme a história é contada. Ela também questiona os alunos em relação ao tempo da jornada do explorador.

A professora-pesquisadora parece se preocupar com o uso de escrita e desenho no mapa como um recurso para ilustrar a história sendo contada em inglês no áudio e suprir a necessidade da tradução literal em português. As anotações são feitas de forma espacial de acordo com o cenário na imagem, conforme a figura do fragmento. Na linha 161, a PP realiza ações de apontar e escrever na lousa, por exemplo: “((reproduz áudio e pausa))...*he TRAVELED...from EUROPE to...ã china* ((apontando na lousa))...então vou anotar aqui ((escreve de azul na lousa))...*traveled...from europe to china*...e...quanto tempo levou essa

journey dele?”, o que é recorrente no fragmento e evidencia o uso de gestos, escritas, desenhos e cores diferentes pela PP para construir um sentido sobre o conteúdo.

Essas estratégias da professora-pesquisadora em articular tais elementos de forma conjunta caracteriza o emprego de um processo translíngue na aula, isto é, a combinação de recursos semióticos não verbais, pois as anotações são realizadas de modo a tornar visual o sentido sendo negociado na atividade em questão.

Além disso, a PP utiliza essas estratégias visuais em conjunto com outras práticas translíngues presentes no fragmento. Por exemplo, a professora-pesquisadora reproduz um áudio em língua inglesa, em que há um relato oral da jornada exploratória. Com pausas, ela enfatiza no tom de voz as palavras “traveled”, “europe”, “twenty”, “twelve”, “left venice” e “crossed” (linhas 161, 163, 167 e 169), sinalizando as palavras-chave em inglês que registram o caminho percorrido pelo explorador, enquanto incorpora os gestos e os desenhos à ilustração.

Nesse caso, os elementos semióticos apontados associados ao uso de elementos linguísticos estabelecem uma rede de conexões sobre o conteúdo e auxiliam na construção de sentido sobre o áudio em língua inglesa. Nesse caso, pode-se constatar outro processo translíngue sendo utilizado pela professora-pesquisadora como uma estratégia pedagógica em sala de aula, como a combinação de recursos semióticos não verbais e língua.

Quanto ao emprego dos recursos linguísticos, a PP parece abranger as línguas portuguesa e inglesa, apesar de manter de modo predominante termos e frases do inglês reproduzido, inclusive, no áudio. Nota-se a mistura dos elementos quando a professora-pesquisadora pergunta sobre o tempo da viagem, em que ela diz “quanto tempo levou essa *journey dele?*” (linha 161) a fim de verificar a compreensão dos alunos sobre o conteúdo relatado no áudio e o termo chave “*journey*”.

Na linha 163, a PP repete a frase do áudio acerca do tempo da jornada de três formas: “*he traveled for twenty four years né...então a JOURNEY toda...it took...twenty four years...the journey took twenty four years*”. Primeiro, a professora-pesquisadora evidencia o explorador e sua ação de viajar ao dizer “*he traveled*”, então combina elementos do português de modo a ressaltar o contexto do áudio sobre a “*journey*”, construindo sentido em relação ao tempo de viagem, isto é, “*a journey toda*”, e por fim, conclui em inglês com o foco na viagem “*it took*”.

Nesse caso, há o uso combinado das línguas portuguesa e inglesa de modo que as palavras-chave sobre a jornada e o explorador são mantidas na segunda língua, como o verbo viajar no passado (*traveled*) e o tempo da viagem, enquanto o português adapta essas informações para que façam sentido para os alunos, criando uma rede de associações com o

vocabulário sobre a jornada. Assim, pode-se observar um processo translíngue de combinação de elementos linguísticos a fim de construir sentido sobre o conteúdo.

Em outro momento, ao introduzir o termo “sailed” que foi reproduzido no áudio em inglês, a PP questiona os alunos por meio de uma mistura das línguas o que foi feito ou usado na viagem percorrida: “então nesse caminho aqui ó...ele fez o que... *walked?...no...o que que ele usou? camel? no...he...sailed* ((escreve de azul na lousa))...((resolve dúvida sobre sair da sala))...*he SAILED* nessa parte que tem *water*” (linha 169). É possível verificar algumas comparações entre os elementos do inglês contextualizadas em português, como “walked” e “camel”, que são relacionados de forma incorreta ao áudio. Em seguida, a professora-pesquisadora enfatiza “sailed” no tom de voz e o associa a “water”, relacionando o conceito de navegar como o transporte possível na água, ambiente presente no mapa ilustrado.

Dessa forma, a PP utilizou recursos da língua portuguesa e inglesa para a construção de sentido ao repetir frases do áudio e esclarecer termos como “sailed”, uma vez que ela estabelece uma rede de relações com o vocabulário. Apesar dos termos associados serem elementos da língua inglesa, o português também foi utilizado em conjunto para a negociação de sentido, conectando e contextualizando os questionamentos e comentários. O processo translíngue de combinação dos elementos linguísticos também está presente nesse caso.

No plano de ação, PP estabelece como objetivos específicos desse tema da segunda unidade temática do material didático o vocabulário de “Países; Anos”, bem como a gramática sobre “passado simples”, “Identificar os diferentes tipos de exploradores” e “completar uma narrativa no passado; organizar eventos cronologicamente”. Inclusive, a professora-pesquisadora esclarece todo o trabalho de contextualização feito com os alunos anterior ao áudio e como previa reproduzi-lo na sala a partir de tais objetivos, como pode-se verificar a seguir:

Fragmento 31:

“Repetir essas perguntas enquanto aponta e acompanha com o dedo o traçado para concluir que foi o caminho percorrido por alguém. Mostrar o vídeo com pausas, repetindo termos chave em inglês e esclarecendo explicações em português sobre a vida do explorador. Tocar o áudio 3 vezes, sendo as últimas com pausas e repetições em inglês. Anotar no mapa sendo espelhado as informações do listening, a partir de perguntas em português e inglês, como “qual ano ele viajou? ou “quanto tempo durou?”. Anotar do lado da lousa os verbos utilizados no áudio e perguntar a semelhança entre elas (Plano de ação aula 13)”.

A PP demonstra ter explorado a imagem do mapa com os alunos primeiro, assistido a um vídeo sobre a vida do mesmo explorador narrado no áudio, já destacando as palavras-chave e resolvendo dúvidas de vocabulário em português para, então, reproduzir o áudio três vezes e com pausas. Durante as pausas, ela planeja repetir em inglês o que foi dito, anotando no mapa

as informações e questionando os alunos sobre os anos ou tempo da viagem em português e inglês.

Dessa forma, o planejamento revela que foram organizadas outras atividades para contextualizar a história e o vocabulário presentes no áudio analisado no fragmento 30, bem como está prevista a combinação de recursos visuais e linguísticos, como o uso do mapa, o vídeo e a mistura das línguas na construção de sentido.

O objetivo pedagógico da PP, nesse momento, aponta para a construção do conhecimento e sentido sobre o conteúdo, o qual, nesse caso, se trata da jornada narrada em inglês no áudio. Como o áudio utiliza somente elementos linguísticos da língua inglesa, parte do objetivo da PP é também diferenciar os níveis dos alunos e adaptar as instruções com o uso do português para que todos acompanhem e compreendam a jornada (vide trechos dos diários de pesquisa 13, 14, 15, 16 e 20), porém, nota-se que recorrer apenas à tradução literal do áudio e retomar a história em língua portuguesa para os alunos não seria configurado como uma prática translíngua, conforme propõe Garcia e Wei (2014).

Um ponto divergente do plano de ação foi a escrita dos verbos no canto da lousa, pois, na verdade, conforme o fragmento 30, as anotações foram feitas na própria ilustração do mapa, de acordo com os ambientes da imagem. Essa decisão improvisada da PP de seguir o espaço visual do mapa para escrever os termos sendo apresentados pareceu contribuir para a combinação dos recursos semióticos e linguísticos no momento da construção de sentido, assim como apontado na análise.

Nos diários de pesquisa, pode-se constatar o processo de decisão da professora-pesquisadora em relação às estratégias adotadas. Por exemplo, a PP confirma “que os alunos já sabiam bastante sobre o explorador Marco Polo, pois outras turmas haviam comentado que aprenderam sobre ele” (Diários de pesquisa 2022, aula 13). Assim, ela permite que os alunos comentem em português toda a jornada do explorador no início da aula para eles se engajarem no assunto e realizarem, posteriormente, “comparações linguísticas” ao aprenderem sobre ele em inglês, segundo o registro da professora-pesquisadora.

No momento de reprodução do áudio e a discussão em inglês sobre o explorador, a PP esclarece sua prática:

Fragmento 32:

“Eu coloquei o áudio duas vezes sem interferir muito para promover um pouco de desafio aos alunos, pois eu havia apresentado e comentado as palavras-chave que apareceriam na história, então os alunos com mais facilidade poderiam se engajar a fazer sozinhos as anotações no mapa, o que eu pude de fato observar em alguns alunos.

Depois, eu coloquei o áudio uma terceira vez com pausas e fui auxiliando na compreensão da história e das anotações no mapa. Eu anotei as datas, períodos de duração e,

propositalmente, os verbos no passado para depois discutir sobre eles. Como o áudio já estava em inglês e as anotações na lousa também, comentei em português para todos os alunos acompanharem (Diários de pesquisa 2022, aula 13)”.

O áudio é reproduzido duas vezes sem pausas, pois considera-se que os alunos já foram apresentados inicialmente às palavras-chave durante o vídeo e a exploração do mapa. A terceira vez da reprodução serviu para a PP auxiliar os alunos com mais dificuldade na compreensão da história e, por isso, ela foi anotando as datas, períodos e os verbos no passado que seriam aprofundados após a atividade com o áudio, conforme analisado no fragmento 30. Nota-se que a PP permitiu comentários sobre a história em português, pois o áudio e o escrito na lousa já estavam todo em inglês, porém, como observamos no fragmento 30, ela preocupou-se em não traduzir literalmente partes do áudio.

Essas estratégias indicam a determinação da professora-pesquisadora em alcançar os objetivos pedagógicos citados de diferenciar o nível dos estudantes e construir conhecimento sobre o conteúdo, pois ela garante, primeiro, repertório semiótico e linguístico aos alunos, quando introduz o vídeo e o mapa, para, depois, permitir que eles acessem esse repertório sozinhos na reprodução do áudio completa. Enfim, a PP também garante esclarecimento sobre o conteúdo quando reproduz o áudio uma terceira vez com pausas e comentários, diferenciando o nível deles e adaptando as instruções.

Nos diários de pesquisa, a PP afirma sua satisfação com essa aula, pois “pareceu que [seus] questionamentos, combinando as línguas, levaram os alunos a relacionarem os sentidos dos termos, a refletirem sobre o assunto e a compreenderem o que foi dito no áudio do material.” Inclusive, na perspectiva da professora-pesquisadora, sua sensação foi “de que não ensinamos e aprendemos somente sobre a língua inglesa, mas construímos um conhecimento sobre o mundo, sobre os exploradores, sobre as jornadas e sobre o passado” (Diários de pesquisa 2022, aula 13), objetivos pedagógicos específicos respectivos à unidade temática em questão.

A partir do exposto nessa seção, pode-se perceber o uso consistente de três processos translíngues pela professora-pesquisadora, a seguir: (a) combinação de elementos linguísticos, (b) combinação de outros recursos semióticos de língua e (c) combinação de recursos semióticos não verbais. Essas práticas translíngues são empregadas a fim de alcançar dois objetivos pedagógicos principais, sendo eles: (1) diferenciar nível e adaptar instruções e (2) construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo.

A seguir, é possível observar uma classificação das transcrições analisadas em temas, atividades pedagógicas, objetivos contemplados e processos translíngues identificados:

Quadro 19 – Transcrições da fase de ação

Temas	Atividades Pedagógicas	Objetivos (Diferenciar nível e adaptar instrução)	Processos Translíngues
Amigos	Imagem de personalidades	Construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo	(a)combinação de elementos linguísticos; (b)combinação de outros recursos semióticos e língua; (c)combinação de recursos semióticos não verbais.
	Desenho na lousa	Aprofundar compreensão, engajamento e pensamento crítico	
	Exercício de lacunas	Aprofundar compreensão engajamento e pensamento crítico	
Exploração	Imagem de exploração	Construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo	
	Exercício de áudio e mapa	Construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo	

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o quadro 19, nessa 2ª fase da pesquisa foram analisadas cinco atividades pedagógicas, as quais estão divididas em dois temas e seus respectivos objetivos e práticas translíngues. Nota-se que o objetivo de diferenciar nível e adaptar instrução é considerado como padrão para todas as atividades desenvolvidas, enquanto construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo foi recorrente em três fragmentos e aprofundar compreensão, engajamento e pensamento crítico estão presentes em duas atividades. Vale ressaltar que é possível observar diferentes objetivos em alguns momentos de outras aulas coletadas nesse período, entretanto, esses três objetivos, em específico, demonstraram-se consistentes ao longo das vinte gravações de aulas coletadas, por isso foi feito um recorte desses dados na presente análise. Inclusive, os três objetivos citados são também os mais recorrentes apontados por Garci e Wei (2014) que os nomeia de (1) a (3).

Quanto às práticas translíngues observadas nas aulas da professora-pesquisadora, pode-se verificar a utilização frequente e simultânea dos três processos translíngues para alcançar os objetivos citados acima, conforme o quadro a seguir:

Quadro 20 – Ações da fase 2

Ações	Uso combinado e simultâneo dos três processos translíngues (a) combinação de elementos linguísticos (b) combinação de outros recursos semióticos e língua (c) combinação de recursos semióticos não verbais. Três objetivos recorrentes (1) diferenciar nível e adaptar instruções (2) construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo (3) aprofundar compreensão, engajamento e pensamento crítico
Dados	Gravações de aulas 2022 - aula 3; Plano de ação aula 3; Diário de pesquisa 2022, aula 3 Gravações de aulas 2022 - aula 5; Plano de ação aula 5; Diário de pesquisa 2022 - aula 5 Gravações de aulas 2022 - aula 8; Plano de ação aula 8; Diários de pesquisa 2022 - aula 8 Gravações de aulas 2022 - aula 13; Plano de ação aula 13; Diário de pesquisa 2022 - aula 13

Fonte: elaborado pela autora

Dessa forma, os processos translíngues utilizados constantemente são os seguintes: (i) a combinação de elementos linguísticos, (ii) a combinação de outros recursos semióticos e língua e (iii) a combinação de recursos semióticos não verbais. Nesse sentido, a PP desenvolveu as atividades em sala de aula por meio do uso das línguas portuguesa e inglesa, estabelecendo associações linguísticas e explicações ou instruções claras sobre o conteúdo, em conjunto com o emprego de diversos recursos visuais e espaciais combinados, como gestos, posicionamento, espelhamento do material, anotações e desenhos na lousa.

Vale ressaltar que a predominância dos três processos em conjunto nas aulas é coerente com a perspectiva da translanguagem proposta por Canagarajah (2017), pois considera-se que a comunicação entre indivíduos é uma negociação de sentidos fluída e dinâmica, envolvendo elementos linguísticos e semióticos de forma combinada e orgânica. Verificar os três processos translíngues ocorrendo simultaneamente ao longo de toda a implementação das aulas, confirma seu caráter intrínseco e dinâmico. Por outro lado, enquanto o autor afirma ser um processo intuitivo e inerente dos falantes, nessa 2ª fase da pesquisa é possível observar o emprego da translanguagem de forma intencional e estratégica pela professora-pesquisadora, como uma forma de alcançar seus objetivos pedagógicos em sala de aula, tal como propõe Garcia e Wei (2014). Para além disso, a partir dos fragmentos expostos nesta investigação, pode-se caracterizar a forma como esses processos translíngues são combinados na prática.

Por fim, os dados revelam também que as improvisações da professora-pesquisadora nessa 2ª fase de pesquisa foram todas informadas e com base nas teorias estudadas de Canagarajah (2017) e Garcia e Wei (2014). Todas as aulas mostram alguns ajustes intencionais da PP em relação ao emprego combinado dos processos translíngues, uma vez que ela inclui associações linguísticas e visuais além do planejado, buscando negociar sentido sobre o conteúdo.

Na próxima seção, é apresentada as percepções da PP durante a implementação das aulas nesse período da segunda fase da pesquisa.

4.2.3 Avaliação da professora-pesquisadora a partir da implementação do plano de ação

Nessa seção, apresenta-se a análise sobre as avaliações feitas pela professora-pesquisadora no período de implementação do plano de ação. O fragmento a seguir revela as percepções iniciais da PP a respeito de suas aulas:

Fragmento 33:

“Escrevendo este diário agora, após a aula, e refletindo sobre essas questões, minhas intenções e estratégias nesses momentos, percebo o quanto o “trabalho na lousa” (boardwork) foi importante para construir sentido com os alunos. Acredito que valorizar isso agora me faz ter uma prática melhor, mais informada sobre teorias pedagógicas que pretendo adotar” (Diários de pesquisa 2022, aula 2).

É possível constatar um momento de reflexão da PP sobre a importância do trabalho linguístico e semiótico com a lousa para a construção de sentido com os alunos. A PP demonstra-se mais informada em relação a sua prática pedagógica à luz das teorias da translinguagem de Canagarajah (2017) e Garcia e Wei (2014). Nesse fragmento, é evidente a avaliação positiva da professora-pesquisadora em relação a sua nova conduta pedagógica ciente do trabalho na lousa como um recurso semiótico e linguístico na construção de conhecimento nas aulas de inglês.

A percepção da PP a respeito da função dos elementos semióticos nas aulas mostra-se presente em outros momentos dos diários de pesquisa, como em: “o que me surpreendeu na aula foi a importância das minhas expressões e tonalidade de voz ao falar das personalidades, pois as crianças se divertiram e imitaram o modo de falar” (Diários de pesquisa 2022, aula 3). Nesse caso, pode-se verificar a surpresa da PP ao incluir outros recursos linguísticos e semióticos nas aulas e obter engajamento dos alunos na negociação de sentidos.

O trabalho com a lousa torna-se uma estratégia pedagógica relevante e de resultados surpreendentes na perspectiva da professora-pesquisadora, durante todo o desenvolvimento inicial do plano de ação. A avaliação dessa prática pela PP demonstra-se sempre pensada e planejada, por exemplo: “eu me preocupei com o meu “boardwork” para deixar a reflexão sendo feita bem visual para os alunos, pois me recordo das leituras que realizei e de como esse aspecto está relacionado ao desenvolvimento de um raciocínio” (Diários de pesquisa 2022, aula 5). O trecho sugere um embasamento teórico da professora-pesquisadora em trabalhar com a lousa

de modo que a construção sobre o conteúdo seja ilustrada e contribua para a negociação de sentidos, combinando recursos linguísticos e semióticos.

Essa reflexão é evidente também nas gravações da reunião entre supervisora e professora-pesquisadora, em que se pode observar essa nova percepção da PP sobre sua prática pedagógica:

Fragmento 34:

171 PP: eu realmente to:: como praticas translíngues ne...eu to pensando em relação a ela nas aulas e como eu to usando isso como estratégia...quais minhas intenções na hora porque eu acabo adaptando algumas coisas do planejamento...i:: se eu estiver né...minhas reflexões estiverem certas...depois você vai...ver...mas eu to vendo/assim eu to achando muito interessante perceber coisas que antes eu realmente não percebia...que antes eu não dava essa atenção a::/a:: como que eu utilizava todo esse repertório...né...linguístico assim...das duas línguas...e mais essa questão semiótica mesmo de/ do que eu to fazendo na lousa... do que que eu to fazendo em pé...apontando ou não...então essas coisas realmente eu to dando muito mais atenção agora e::...também coloquei no diário que eu to::...que eu do aula/ para dar aula para os da tarde...eu to dando aula/a mesma aula para os da manhã...para uma turma da manhã no caso...antes de eu dar para os da tarde...e depois eu repito a aula na outra turma da manhã...então assim...as vezes eu do essa aula é:: na manhã...e ai pra tarde eu já do uma adaptada em algumas coisas...ja repenso algumas coisas...então também já to colocando isso no diário quando isso acontece...então assim...ta sendo bem...interessante nesse sentido...porque:: com uma turma eu vejo alguma coisa que eu não fiquei tão satisfeita assim e ai para a outra eu... não acho que assim vai fica menos confuso...acho que assim vai ficar...e geralmente para ficar menos confuso...é:: o tipo de...de desenho que eu faço na lousa...o tipo de:: demonstração...de visualização...geralmente essas coisas esclarecem muita coisa...de uma turma para outra

(Gravações da Reunião, 17/02/2022)

De modo a corroborar com o fragmento 33 do diário, na reunião, a PP parece demonstrar mais consciência e atenção às estratégias translíngues empregadas em aula, como utilizar a lousa e se posicionar em sala. Além disso, a PP utiliza de forma intencional a repetição das aulas em outras turmas de períodos diferentes para repensar sua prática e realizar adaptações na aula, o que ela afirma ser, geralmente, um ajuste relativo à visualização das atividades, ou seja, a inclusão de outros recursos semióticos. Nesse sentido, o fragmento 46 sugere uma avaliação transformadora da PP, pois ela “perceb[e] coisas que antes [ela] realmente não percebia” ou ainda “antes [ela] não dava essa atenção”. Assim, a PP esclarece estar mais informada e atenta aos usos dos recursos linguísticos e semióticos em sala a partir do trabalho com o plano de ação.

No fragmento seguinte, pode-se observar as avaliações da PP após a implementação de metade das aulas do plano de ação:

Fragmento 35:

“Com as aulas até este momento, refleti bastante para anotar minhas percepções no diário e percebi que não consigo ter plena consciência ainda de como utilizo a combinação do inglês e do português, pois acontece de forma muito intuitiva e natural durante as explicações da aula. Acredito que talvez por serem alunos de nível muito básico ainda, a combinação ocorre mais ao utilizar elementos do vocabulário em inglês sendo trabalhado, ou com palavras mais semelhantes ao português, enquanto as estruturas, as explicações e as reflexões são feitas em português mesmo, tanto para os alunos acompanharem quanto para eles se engajarem na discussão. As anotações na lousa e no material percebo também que tento manter sempre em inglês” (Diários de pesquisa 2022, aula 11)

O dado revela uma mudança na percepção da professora-pesquisadora, pois suas reflexões começam a enfocar os momentos e os propósitos de uso das línguas portuguesa e inglesa durante as aulas. Apesar de ser uma combinação ainda intuitiva e não totalmente planejada, a PP parece notar objetivos diferentes quando usa os idiomas, como ao manter em português as explicações e reflexões, devido ao nível básico de inglês dos alunos ainda em idade infantil, enquanto mantém em inglês o vocabulário estudado na aula e os cognatos, que são de fácil reconhecimento pelos estudantes. A PP também percebe que suas anotações na lousa e no material são mantidas na língua inglesa. Assim, com essa combinação dos elementos linguísticos do português e do inglês, a professora-pesquisadora afirma obter mais engajamento e compreensão dos alunos na construção de sentido nas aulas.

Essa tomada de consciência pela PP a respeito do uso das línguas nas aulas, conforme seus objetivos pedagógicos, permite que sua prática se torne mais informada e embasada em fundamentos teóricos da translanguagem, promovendo uma transformação não apenas de sua prática docente, como também de sua percepção. Por exemplo, a PP afirma: “me senti confiante em manter meu auxílio em português durante toda a aula, pois a proposta e a atividade em andamento já estavam em inglês” (Diários de pesquisa 2022, aula 15). Conforme o trecho, ao final do plano de ação, a PP parece segura e confiante em relação ao uso simultâneo e combinado das línguas em seu trabalho profissional, escolhendo intencionalmente manter a instrução da atividade em português de modo a combinar com o material todo em língua inglesa.

Portanto, a partir do exposto, respondendo parcialmente as questões teórico metodológicas da pesquisa-ação, os dados revelam processos distintos de mudança nos âmbitos dos problemas encontrados, da ação implementada e das avaliações feitas pela professora-pesquisadora. Essas transformações podem ser conferidas no quadro a seguir:

Quadro 21 – Resultados da análise da fase de implementação da pesquisa

Problemas	Reajuste de uso do português e inglês nas atividades, conforme aulas em outras turmas	Decline das práticas translíngues devido ao tempo ou agitação da turma	Uso das práticas translíngues para auxiliar alunos com dificuldade
Dados	Diários de pesquisa 2022 – aula 2 e 4	Diários de pesquisa 2022 – aula 9 e aula 16	Diários de pesquisa 2022 – aula 16 e 18
Ações	Uso combinado e simultâneo dos três processos translíngues Três objetivos recorrentes (a) combinação de elementos linguísticos (b) combinação de outros recursos semióticos e língua (c) combinação de recursos semióticos não verbais. (1) diferenciar nível e adaptar instruções (2) construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo (3) aprofundar compreensão, engajamento e pensamento crítico		
Dados	Gravações de aulas 2022 – aula 3; Plano de ação aula 3; Diário de pesquisa 2022, aula 3 Gravações de aulas 2022 – aula 5; Plano de ação aula 5; Diário de pesquisa 2022 – aula 5 Gravações de aulas 2022 – aula 8; Plano de ação aula 8; Diários de pesquisa 2022 – aula 8 Gravações de aulas 2022 – aula 13; Plano de ação aula 13; Diário de pesquisa 2022 – aula 13		
Avaliações	Consciência em relação ao trabalho na lousa (<u>boardwork</u>) à luz das teorias estudadas		Confiança e segurança no uso combinado das línguas portuguesa e inglesa nas aulas
Dados	Diários de pesquisa 2022 – aula 2 Gravações da Reunião – 17/02/2022		Diários de pesquisa 2022 – aula 11

Fonte: elaborado pela autora

Os problemas percebidos pela PP progridem em três momentos diferentes, primeiro preocupando-se com as adaptações de uso das línguas portuguesa e inglesa nas aulas após ministrar as atividades em outras turmas. Em seguida, a PP enfrenta problemas relacionados ao curto tempo das aulas e à agitação das turmas, o que a impede de aplicar as estratégias de práticas translíngues de forma satisfatória. Enfim, a professora-pesquisadora conclui o plano de ação com dúvidas e inseguranças a respeito do uso das práticas translíngues com os alunos que demonstraram dificuldade nas aulas. Assim, os dados dos problemas sugerem que as dúvidas da PP se tornam mais específicas durante o período prático da fase 2, pois nota-se uma preocupação inicial com sua prática pedagógica em relação ao trabalho com o conteúdo e a turma toda para, posteriormente, focar o contexto e, por fim, concentrar-se em certos indivíduos.

Por outro lado, as ações da PP apresentaram uma estabilidade predominante ao longo da implementação do plano de ação. Pode-se constatar que a PP utiliza de forma combinada e simultânea os processos translíngues nas aulas, sendo eles: (a) combinação de elementos linguísticos, (b) combinação de outros recursos semióticos e língua e (c) combinação de recursos semióticos. Conforme os dados, essas práticas translíngues são empregadas para alcançar principalmente três objetivos pedagógicos, sendo eles: (i) diferenciar o nível e adaptar

as instruções, (ii) construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo e (iii) aprofundar a compreensão, engajamento e pensamento crítico dos alunos.

No caso das avaliações, os dados apontam para apenas dois momentos relevantes nessa segunda fase da pesquisa. Inicialmente, a professora-pesquisadora destaca seu planejamento embasado na perspectiva translíngue ao realizar um trabalho com a lousa, combinando de forma estratégica os recursos linguísticos e semióticos para a construção de conhecimento e sentido nas aulas. Posteriormente, a PP afirma se sentir mais confiante e segura no que se refere à combinação dos idiomas na aulas, mostrando-se ciente dos propósitos pedagógicos para tal uso. Essas avaliações da PP sugerem uma transformação em sua prática e percepção docente, uma vez que agora ela parece estar mais atenta ao emprego do uso combinado do repertório linguístico e semiótico para a negociação de sentidos, bem como possui mais segurança e confiança em seu trabalho com as línguas.

Vale ressaltar ainda a distinção entre os quadros 10 e 21 elaborados a partir dos dados da fase 1 e 2 desta pesquisa, respectivamente. Enquanto o quadro 10 está dividido em três momentos para cada um dos três tópicos (problemas, ações e avaliações), o quadro 21 está mais diversificado, dividido em uma quantidade de momentos diferentes para cada tópico, sendo três para os problemas, um para as ações e dois para as avaliações. Essa mudança nos quadros de uma fase para a outra parece representar uma transformação da professora-pesquisadora nesse período de desenvolvimento da pesquisa, o que responde parcialmente a quarta questão teórica metodológica da pesquisa-ação, isto é, se é possível observar transformações na prática e na percepção da professora-pesquisadora em relação às práticas translíngues durante as aulas de língua inglesa em contexto fundamental I.

Quanto ao objetivo principal desta investigação que consiste em caracterizar em quais momentos e com qual(is) propósito(s) utilizar as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa, é possível obter uma resposta parcial. Entretanto, assim como houve alterações na fase 1 devido às novas percepções da professora-pesquisadora, na fase 2 parece haver também outra transformação na pergunta de pesquisa, como pode-se observar a seguir:

Quadro 22 – Pergunta de pesquisa fase 2

Pergunta Inicial de Pesquisa
Como a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?
Reformulação da Pergunta de pesquisa ao término da fase 1
Em quais momentos e com qual(is) propósito(s) a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?
Reformulação da Pergunta de pesquisa ao término da fase 2
Em quais momentos, com qual(is) propósito(s) e quais recursos são combinados pela professora-pesquisadora ao utilizar as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?

Fonte: elaborado pela autora

Na fase 2, a PP inclui o conceito da combinação de recursos, questionando em quais momentos, com qual(is) propósito(s) e quais recursos são combinados ao utilizar as línguas materna e estrangeira nas aulas. Essa pergunta de pesquisa é respondida parcialmente nessa fase de implementação, pois os dados sugerem que as línguas portuguesa e inglesa foram utilizadas de forma combinada e simultânea à outros recursos semióticos, tornando-se processos translíngues empregados como estratégias pedagógicas para alcançar três objetivos principais em sala de aula, sendo eles a diferenciação do nível dos alunos, a construção do conhecimento e sentido sobre o conteúdo e o aprofundamento da compreensão, engajamento e pensamento crítico dos estudantes.

Vale ressaltar que a compreensão dos outros recursos semióticos pela professora-pesquisadora começou na primeira fase deste estudo, entretanto as dúvidas e questionamentos em relação ao emprego desses elementos combinados à língua foi evidente durante a implementação do plano de ação apenas, na segunda fase.

A seguir, apresenta-se a última fase de análise dos dados desta pesquisa, isto é, a fase de avaliação.

4.3 Análise dos dados coletados na terceira fase

Essa seção consiste na análise dos dados da terceira fase da pesquisa. A fase de avaliação evidencia as percepções da professora-pesquisadora sobre o período das fases de planejamento e de ação, considerando os eventos que permitem reflexão sobre as práticas translíngues. Desse modo, pode-se conferir a análise organizada conforme os tópicos das fases 1 e 2, pois as percepções da PP e as reflexões sobre a prática estão sobrepostas nas avaliações apresentadas.

Vale ressaltar que é essencial para essa terceira fase do estudo retomar os conceitos da pesquisa-ação a fim de compreender a relevância de tal processo teórico-metodológico na transformação da prática da professora-pesquisadora em relação às práticas translíngues. De acordo com os pressupostos de Tripp (2005), a PA é contínua, pró-ativa e orientada por uma ação estratégica, envolvendo o conhecimento prático e uma análise crítica para investigar os fenômenos. Segundo o autor, a natureza cíclica de planejamento-ação-descrição-reflexão é um movimento essencial para o processo de autorreflexão e transformação do pesquisador, pois considera-se que as reflexões e a leitura auxiliam na prática, a qual, por sua vez, contribui para a transformação do conhecimento.

Nesse sentido, Burns (2005) e Damião (2011) destacam a interrelação entre esses movimentos do ciclo, como experiências sobrepostas de forma simultânea, em que as reflexões ocorrem durante os processos de planejamento e ação. Assim, tanto a prática pedagógica contribui para a compreensão teórica da pesquisa a respeito da translanguagem, quanto a teoria-metodologia da pesquisa-ação contribui para a prática pedagógica da professora-pesquisadora.

Na perspectiva da professora-pesquisadora, compreender o processo metodológico da pesquisa foi fundamental para refletir e avaliar sobre sua prática docente e os conceitos da translanguagem, pois, ao estudar o movimento cíclico da PA e as experiências interrelacionadas que trabalham em conjunto nesses momentos, a PP foi capaz de aplicar esse conhecimento durante suas aulas. Com base nesses pressupostos, a análise apresentada a seguir enfoca especificamente as avaliações da professora-pesquisadora em relação às suas percepções e prática pedagógica no que diz respeito à translanguagem durante as fases 1 e 2 desta investigação.

4.3.1 Avaliações da professora-pesquisadora durante a fase 1

Nesse tópico, pode-se observar as avaliações feitas pela professora-pesquisadora nas reuniões com sua supervisora em relação ao desenvolvimento da pesquisa-ação e suas associações com as práticas translíngues no que se refere ao período da primeira fase de planejamento. Apesar de tal fase ser concluída ao final do ano de 2021, as reflexões da PP a respeito do planejamento da pesquisa continuam até abril de 2022. A seguir, o fragmento mostra a ideia inicial da professora-pesquisadora diante da estrutura da pesquisa:

Fragmento 36:

- 172 PP: a damião isso...aí ela montou uma estrutura inicial do curso que eu achei assim...que se pega uma estrutura inicial do começo do ano ou que eu monta agora já vai ser diferente de algo que eu iria propor depois porque ela/ ela monta essa estrutura inicial...aí ela faz todo né/ os ciclos e tal...e depois ela mostra como que fica a estrutura no final que ela vai tentar implementar com essa novas é/recomendações...e eu achei interessante assim comparar essas outras estruturas né...por que essa ta bem mais detalhada e já com uma outra visão que ela separa por unidade temática...isso tudo a partir do que ela foi...analisando ao longo do ano...então eu pensei assim...se for mostrar o meu planejamento né...do COMEÇO desse ano e o que eu vou montar ESSE ano para o ano que vem já vai ser diferente essas estruturas...e talvez se eu ã:: mon/monta um possível planejamento depois que eu termina a coleta de dados né e as análise seria já um outro planejamento...então eu teria essas estruturas diferentes também...pra:: apresenta

(Gravações da Reunião, 26/11/2021)

O dado foi coletado ao final da primeira fase da investigação, em que não havia ainda uma estrutura metodológica bem detalhada para a pesquisa. A PP parece intrigada com o conceito de organizar sua pesquisa-ação em ciclos, embasando-se na estrutura da pesquisa de Damião (2011), segundo sua declaração a respeito da autora: “ela monta essa estrutura inicial...aí ela faz todo né/ os ciclos e tal...e depois ela mostra como que fica a estrutura no final que ela vai tentar implementar com essa novas é/recomendações”. Conforme o fragmento 48, a PP comenta: “e eu achei interessante assim comparar essas outras estrutura né” e “então eu pensei assim...se for mostrar o meu planejamento né...do COMEÇO desse ano e o que eu vou montar ESSE ano para o ano que vem já vai ser diferente essas estruturas”, essa metodologia citada pela PP permite observar e comparar as transformações que podem ocorrer de forma gradual durante a realização da investigação, pois mantém registro e análise desse processo cíclico, do plano inicial, das adaptações, das percepções e das versões aprimoradas dos documentos. Assim, a PP demonstra perceber a relevância dessa natureza cíclica da PA para a estrutura textual do estudo, separando-o em ciclos distintos. Essa nova percepção da organização da pesquisa parece promover novas reflexões acerca de seu objeto de estudo, isto é, as práticas translíngues como pedagogia, pois ela começa a perceber e prever que haverá mudanças e adaptações a fim de ajustar o novo planejamento com práticas translíngues como estratégias pedagógicas mais bem elaboradas, como o esperado dessa metodologia cíclica.

Nesse sentido, é relevante o desenvolvimento de uma perspectiva macro do estudo pela PP, pois ela entende que se encontra na fase de planejamento no momento, em que apenas explorou e identificou o tema da translanguagem com uma preparação de aulas e reflexões iniciais a partir das situações imprevistas vivenciadas em sala de aula.

Adiante, essa questão é retomada quando o conceito dos ciclos é discutido a partir de figuras elaboradas pela PP para explicar o percurso metodológico de sua pesquisa:

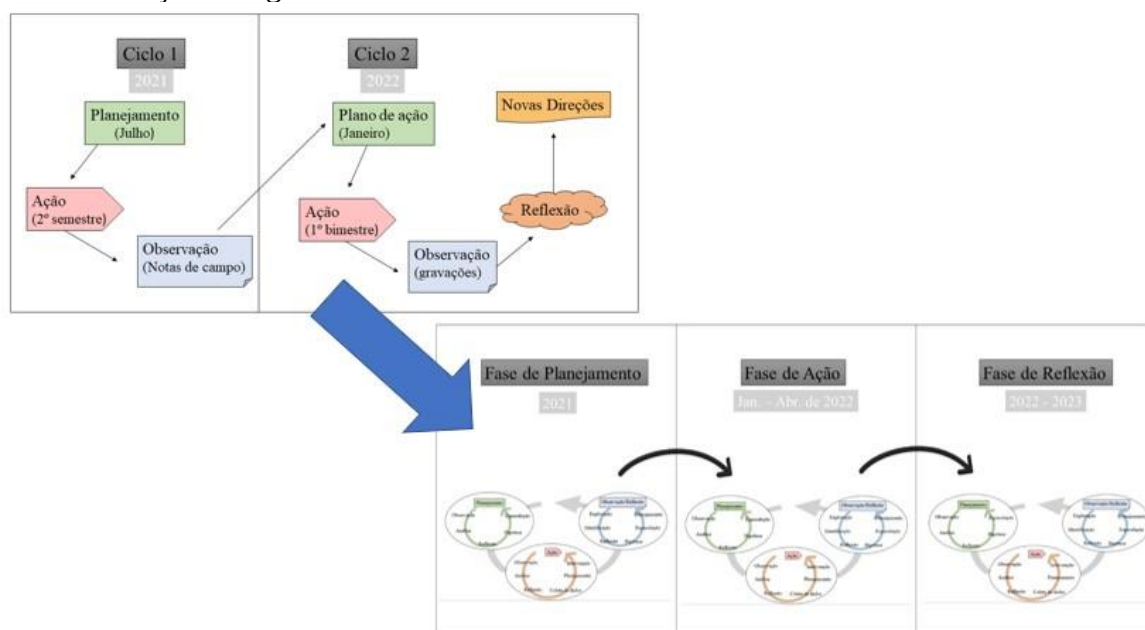
Fragmento 37:

- 173 PP: é isso aí foi eu tentando entender aquilo que a gente comentou na:: na reunião...que eu vou visualizando melhor...é
- 174 S: eu achei que já/já ...você já avançou né daquela imagem/daquela primeira imagem que você...daquela primeira ilustração que você tinha feito né...
- 175 PP: e a segunda eu achei legal incluir porque era aquilo que a gente tinha conversado de que...a gente chamou de FASE por que na verdade cada ciclo tem vários ciclos então para não ficar aquela coisa confusa aí eu separei a outra imagem mostrando que tudo aquilo envolve ciclos
- 176 S: então exatamente você tem que explicar isso tudo no seu texto
- 177 [PP: é isso que eu pretendia explicar ((risos))

(Gravações da Reunião, 17/02/2022)

No fragmento 37, a professora-pesquisadora e a supervisora mencionam o que foi discutido em uma reunião anterior sobre o design de uma imagem. A supervisora esclarece que há um avanço da primeira ilustração para a segunda, logo, é evidente que as imagens comentadas no fragmento são versões alteradas e corrigidas para alcançar uma definição apropriada da pesquisa. A seguir, pode-se conferir a versão inicial e a final dessa imagem sobre as fases do estudo:

Figura 5 –Alteração da figura das fases



Fonte: elaborado pela autora.

O dado evidencia que uma ilustração inicial havia sido elaborada pela PP a respeito dos ciclos e que foram realizadas algumas alterações na nova figura, com base no que foi conversado entre a professora-pesquisadora e sua supervisora. Devido aos problemas encontrados na versão anterior, nessa nova versão da imagem, há o acréscimo do termo “fase” para se referir a um conjunto de ciclos. Assim, o fragmento revela que a PP começou a compreender a complexidade dos ciclos da pesquisa-ação, em que há uma perspectiva macro

de três ciclos (as fases) da investigação, enquanto esse mesmo procedimento de ciclos se repete em uma perspectiva micro da pesquisa. Essa nova percepção da PP ocorre em fevereiro de 2022, conforme a data da gravação da reunião do fragmento 49, período em que a professora-pesquisadora realizava a implementação das aulas da 2ª fase.

A mudança de percepção da PP em compreender a interrelação dos ciclos devido às alterações nas figuras podem ter impactado sua perspectiva ao implementar as aulas na segunda fase, pois como analisado na seção 4.2 esse movimento cíclico de planejar-agir-avaliar foi realizado de uma turma para outra, enquanto a PP adaptava suas aulas e as práticas translíngues utilizadas. Nesse caso, a professora-pesquisadora refletia sobre os processos translíngues das aulas realizadas em outras turmas e alterava ou acrescentava combinações diferentes para a turma seguinte, aprimorando sua percepção sobre a translinguagem como pedagogia. Esse processo mental de adaptação do planejamento e da prática pedagógica parece ter sido possível com as contribuições desse momento de compreensão dos ciclos da pesquisa.

A seguir, a PP ressalta a importância das ilustrações em seu processo de aprendizagem a respeito de sua própria pesquisa e de sua prática pedagógica:

Fragmento 38:

178 S: eu queria entender por que você colocou as duas ((figuras))¹⁹...elas não representam a mesma coisa?

179 PP: sim mas eu entendi que são pontos de vistas diferente assim

180 S: por quê?

181 PP: porque a primeira...eu/eu sinto que...aquela primeira é como se eu tivesse vendo o mestrado e TODO o processo...desde do primeiro ano de longe...então assim...nessa/nesse momento do mestrado eu fiz isso nesse outro momento isso nesse outro momento isso...realmente teve momentos com focos um pouco diferentes assim...os objetivos...né...um pouco diferentes...aí já naquela segunda imagem...eu já imagino que é uma visão mais de dentro do que aconteceu...não de fora mais de dentro...então a cada momento do mestrado aquela segunda figura foi se repetindo...então enquanto a primeira tem meio que uma SEQUÊNCIA e não uma repetição/tem um pouco de repetição porque é aquela coisa do ciclo...mas tem mais um sequência...a segunda imagem eu penso que é mais uma...é eu to tentando mostrar que é mais uma/uma repetição que ficou ocorrendo...mesmo PROCESSO ficou ocorrendo nesses vários momentos...mas que não o mestrado ficou parado...naquela primeira imagem não é que ele ficou parado se repetindo na mesma coisa...mostra que teve um/um encaminhamento...eu tinha entendido assim...por isso que eu achei que as duas eram importantes...até para EU entender o próprio mestrado...lembra até para eu ir fazer/eu fui fazendo as figuras primeiro antes de escrever porque foram elas que me ajudaram a:: visualizar isso tudo...e que você foi até/ aí você foi me falando nas reuniões e aí que eu fui visualizando melhor...então assim...por isso que eu tinha julgado ser...tão relevantes as/as figuras...por que realmente foi o que me ajudou a:: entender isso tudo...os PROCESSOS e como que tem uma sequência...mas que ao mesmo tempo a cada sequência foi tendo os processos de forma repetida

(Gravações da Reunião, 14/04/2022)

No fragmento 38, a professora-pesquisadora e a supervisora mencionam duas figuras na reunião, elas estão sendo espelhadas no momento e referem-se às figuras 3 e 4 deste estudo, isto é, as ilustrações dos ciclos e das fases da pesquisa-ação, respectivamente. A supervisora

¹⁹ Referente às figuras de fases e de ciclos.

não compreende o motivo de utilizar duas imagens distintas sobre um mesmo assunto, por isso pede à PP para explicar sua perspectiva.

Com o questionamento da professora supervisora sobre as duas imagens representarem um mesmo conceito, a PP é desafiada a esclarecer o que torna as ilustrações elaboradas por ela mesma diferentes. A professora-pesquisadora reforça que se trata de duas perspectivas distintas em relação à investigação, visualizando momentos com focos específicos de cada fase numa sequência do estudo ao mesmo tempo em que registra a repetição dos ciclos. Inclusive, a PP destaca a importância da elaboração e dos ajustes das figuras como uma forma para entender a própria investigação, sendo necessário visualizá-las primeiro para depois explicar textualmente sua metodologia, isto é, a repetição dos processos ocorrendo em uma sequência de objetivos (planejamento-ação-avaliação).

O fragmento a seguir evidencia a origem dessa solução a partir das leituras sobre translinguagem em utilizar ilustrações para visualizar e compreender a própria pesquisa:

Fragmento 39:

- 182 PP: aquele lá do artigo lá ((falando sobre o trabalho de Canagarajah, 2017))...que teve um doutorando que tinha que escrever um artigo...e aí para ele escrever um artigo ele foi fazendo gráfico...aí conforme ele foi REFAZENDO o gráfico ...ele foi conseguindo ter ideia/ ele foi conseguindo entender melhor a pesquisa dele...que foi até o que aconteceu comigo ao fazer o gráfico...eu tive essa ideia de fazer o gráfico antes por causa do que eu li no Canagarajah ((risos))...então só que aí ele foi explicando...ele explicou tudo o que aconteceu...então ele conclui...logo:: isso o uso da:: ilustração visual desenvolve raciocínio e tal tal tal
(Gravações da Reunião, 14/04/2022)

A professora-pesquisadora revela embasar-se na leitura de Canagarajah (2017) para elaborar as figuras antes de tentar explicar o processo em seu texto. Nesse caso, assim como o pesquisador citado no artigo de Canagarajah (2017), ele foi capaz de entender a complexidade da investigação a partir dos ajustes da imagem, corroborando a noção do autor de que a ilustração visual ajuda a desenvolver o raciocínio.

Esse processo da PP em utilizar as ilustrações para compreender melhor sua investigação contribuiu não apenas para sua pesquisa, mas para sua percepção a respeito das práticas translíngues, uma vez que essa ação se originou, inclusive, dos estudos sobre a translinguagem. Nesse cenário, a professora-pesquisadora vivenciou a importância da combinação dos recursos semióticos para seu próprio processo de construção de sentido, promovendo uma melhor compreensão sobre as práticas translíngues e auxiliando em seu planejamento de utilizar a translinguagem como uma estratégia pedagógica em sala de aula, prevendo atividades com a combinação dos recursos semióticos a fim de negociar sentido e construir conhecimento sobre o conteúdo.

Esses dados evidenciam as reflexões da professora-pesquisadora sobre as relações que a PP parece estabelecer entre o planejamento e a organização da pesquisa buscando compreender e implementar a metodologia da PA de forma visual, por meio da elaboração de ilustrações e suas respectivas adaptações e sua prática, incluindo-se as práticas translíngues, uma vez que a compreensão sobre a estrutura do estudo e a importância das figuras parecem ser fatores relevantes para o entendimento da PP sobre a translinguagem como pedagogia.

4.3.2 Avaliações da professora-pesquisadora durante a fase 2

Nessa seção, apresentam-se as avaliações da professora-pesquisadora quanto aos procedimentos da pesquisa-ação em relação à translinguagem no decorrer da segunda fase da investigação. No fragmento a seguir, a PP registra suas percepções a respeito da análise dos dados da fase 2 no que se refere à caracterização das práticas translíngues:

Fragmento 40:

- 183 PP: entendi...porque o que eu pensei...quando eu pensei em COMO dar os nomes...que você falou né...fazer aquele/aquele *LABEL* lá de tentar analisar as coisas...aque/a leitura de Satar ((artigo de Satar 2020)) ela me ajudou no sentido de organizar isso...de pensar então o que ta acontecendo aqui né...e aí eu pensei naquela na:...pensando na parte da translinguagem seria os processos de combinação que ocorre e não de MODOS²⁰...mas seria os processos de combinação...e aí eu tentei categorizar tipo ó então existe esse processo esse e esse...dá para esses dois aqui também se combinarem ao mesmo tempo enquanto cada um ocorre separadamente os dois ocorre juntos também...então eu separei com base no que eu tinha lido da Satar...então eu pensei em referenciar nesse sentido...com BASE no que ela fala daquilo
- 184 S: mas se você não vai usar a::/a todo/ assim o refe/ o referencial TEÓRICO...a/a os *labels* que ela dá...que é mimeses
- 185 PP: então nem cita ela?
- 186 S: não...porque ai ela fica perdida ali né
- 187 PP: conforme eu for dar esses processos que eu to falando e tudo mais eu vou citar só o Canagarajah mesmo então?
- 188 S: ((concorda com a cabeça))
- 189 PP: ahh...entendi...eu achei que eu tinha que falar com base em QUEM que eu organizei:: tive/tive essa ideia...porque foi de fato com base na satar
- 190 S: então mas assim a/o que a satar propõe não é ISSO que você tá fazendo
- 191 PP: é não...sim
- 192 S: fica muito estranho por que você/olha ela propõe MUITO mais coisas né...você só entendeu uma forma de olhar para os seus dados a partir do que ela faz mas SEM usar o que ela usa...então
- 193 PP: entendi ((concorda com a cabeça))

(Gravações da Reunião, 07/07/2022)

²⁰ Os processos de combinação referem-se aos três processos translíngues deste estudo: (i) combinação de elementos linguísticos, (ii) combinação de outros recursos semióticos e língua, e (iii) combinação de recursos semióticos não verbais. Os modos são com base nos conceitos utilizados por Satar (2020) para definir os processos seguintes: mimesis (imitação criativa), transformação (mudança semiótica dentro de um mesmo modo da linguagem) e transdução (mudança semiótica entre modos da linguagem).

Em diálogo com a professora supervisora, pode-se observar que a PP conseguiu compreender uma forma de analisar seus dados sobre as práticas translíngues a partir da leitura do trabalho de Satar (2020), porém ainda questiona como esse progresso deve ser expresso textualmente, uma vez que a base teórica que ela leu não será de fato utilizada, pois foi totalmente adaptada pela professora-pesquisadora. Com o intuito de elaborar um modo de analisar as práticas translíngues, a PP reflete sobre o procedimento adotado em outro estudo e sua equivalência à perspectiva translíngua. Assim, ela parece compreender que se trata dos processos de combinação possíveis da translanguagem proposta por Canagarajah (2017), sugerindo uma estrutura de processos translíngues e as oportunidades de relações entre eles.

Nesse sentido, são evidentes as contribuições dos estudos da professora-pesquisadora para um aprofundamento do conceito da translanguagem, uma vez que a caracterização das práticas translíngues em processos de combinação entre recursos linguísticos e semióticos, conforme se apresentam as análises desta dissertação, foram planejadas a partir leitura, reflexão e adaptação de várias propostas teórico-metodológicas, ou seja, a PP parece aprimorar sua compreensão sobre os conceitos da translanguagem e modificar sua perspectiva para analisar seus dados sobre as práticas translíngues devido à compreensão de diferentes perspectivas.

Na sequência, a professora-pesquisadora realizou uma apresentação de debate no evento do Selin no dia 15 de setembro de 2022, contando com a participação de uma professora exterior e experiente. As sugestões de outra professora especialista contribuíram para a revisão do estudo, principalmente no que se refere à apresentação da pergunta de pesquisa e detalhamento da metodologia, o que impactou a perspectiva da PP também em relação à translanguagem. A seguir, pode-se conferir uma figura da versão do trabalho que foi enviado à professora debatedora:

Figura 6 – Perguntas de pesquisa e metodologia até 26 de maio de 2022

- 1) Como se caracterizam as práticas translíngues durante as aulas de língua inglesa desta professora-pesquisadora em contexto de *soft* CLIL durante a realização da pesquisa-ação?
 - 1 (a) Qual(is) problema(s) é(são) identificado(s) pela professora-pesquisadora em relação às práticas translíngues durante as aulas de língua inglesa?
 - 1 (b) Qual(is) ações a professora-pesquisadora planeja partir da identificação desse(s) problema(s)?
 - 1 (c) Que avaliação ela faz a partir da implementação da(s) ação(ões) planejadas?
 - 1 (d) É possível observar transformações na prática e na percepção da professora-pesquisadora em relação às práticas translíngues durante as aulas de língua inglesa em contexto CLIL? Como se explicam as transformações (ou ausência delas)?

A pergunta de pesquisa e as perguntas que decorrem as questões teórico-metodológicas da PA eram apresentadas de forma conjunta, na introdução da dissertação. Entretanto, devido à falta de clareza apontada pela professora debatedora, foi possível perceber a necessidade de reorganização desses tópicos. As questões respectivas à pesquisa-ação foram desenvolvidas na seção específica de metodologia, enquanto a pergunta de pesquisa e suas transformações são evidenciadas à parte, contribuindo para uma melhor compreensão das motivações para a realização da pesquisa e do percurso metodológico da investigação.

Além disso, em reunião com a professora supervisora, a PP revela novas percepções a respeito da análise dos dados após essas modificações, como pode-se observar a seguir:

Fragmento 41:

- 194 PP: e aí foi assim que a tabelinha ficou ((da fase 2)
 195 S: isa...eu acho que tá ta:: no caminho certo...acho que ficou bem mais...assim bem mais com cara de ANÁLISE...porque antes você tava só apresentando os dados...tem isso tem isso tem isso tem isso...tá...mas como que ISSO tudo se organiza em relação a proposta de análise da pesquisa-ação que você ta realizando né...AGORA tem cara de análise mesmo...você tá pensando nos dados
 196 PP: sim sim é porque eu nem tive o tempo de analisar depois
 197 S: é não não ta ta...melhorou muitíssimo...acho que agora/agora a gente tem uma análise
 198 PP: tá...beleza...eu achei legal que a tabela é:: /é diferente da primeira fase né...é uma tabela que::
 199 S: MOSTRA a transformação mesmo
 200 PP: É:: ! ahh! Olha só...gente...chocada...é isso

(Gravações da Reunião, 08/03/2023)

Na conversa, a professora-pesquisadora comenta sobre o quadro 10 citado na segunda fase desta pesquisa, enquanto a professora supervisora confirma o desenvolvimento do texto na seção de análise e a ilustração visual dos resultados. A seguir, pode-se conferir o quadro 10 novamente:

Quadro 10 – Análise da fase de implementação da pesquisa

Problemas	Reajuste de uso do português e inglês nas atividades, conforme aulas em outras turmas	Decline das práticas translingues devido ao tempo ou agitação da turma	Uso das práticas translingues para auxiliar alunos com dificuldade
Dados	Diários de pesquisa 2022 – aula 2 e 4	Diários de pesquisa 2022 – aula 9 e aula 16	Diários de pesquisa 2022 – aula 16 e 18
Ações	Uso combinado e simultâneo dos três processos translingues Três objetivos recorrentes (a) combinação de elementos linguísticos (b) combinação de outros recursos semióticos e língua (c) combinação de recursos semióticos não verbais. (1) diferenciar nível e adaptar instruções (2) construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo (3) aprofundar compreensão, engajamento e pensamento crítico		
Dados	Gravações de aulas 2022 – aula 3; Plano de ação aula 3; Diário de pesquisa 2022, aula 3 Gravações de aulas 2022 – aula 5; Plano de ação aula 5; Diário de pesquisa 2022 – aula 5 Gravações de aulas 2022 – aula 8; Plano de ação aula 8; Diários de pesquisa 2022 – aula 8 Gravações de aulas 2022 – aula 13; Plano de ação aula 13; Diário de pesquisa 2022 – aula 13		
Avaliações	Consciência em relação ao trabalho na lousa (<u>boardwork</u>) à luz das teorias estudadas		Confiança e segurança no uso combinado das línguas portuguesa e inglesa nas aulas
Dados	Diários de pesquisa 2022 – aula 2 Gravações da Reunião – 17/02/2022		Diários de pesquisa 2022 – aula 11

Fonte: elaborado pela autora

Conforme o fragmento 41, a PP nota um fator interessante nesse quadro, pois ele ocorre de forma diferente da primeira fase, em que havia três momentos distintos para os três tópicos apresentados, enquanto essa nova ilustração retrata quantidade de momentos diferentes para cada tópico. A partir desse comentário, a professora supervisora ressalta que essa diferença parece revelar visualmente a transformação gradual da PP entre um momento e outro da pesquisa. Assim, a professora-pesquisadora tem uma epifania ao compreender tal questão que antes não havia percebido.

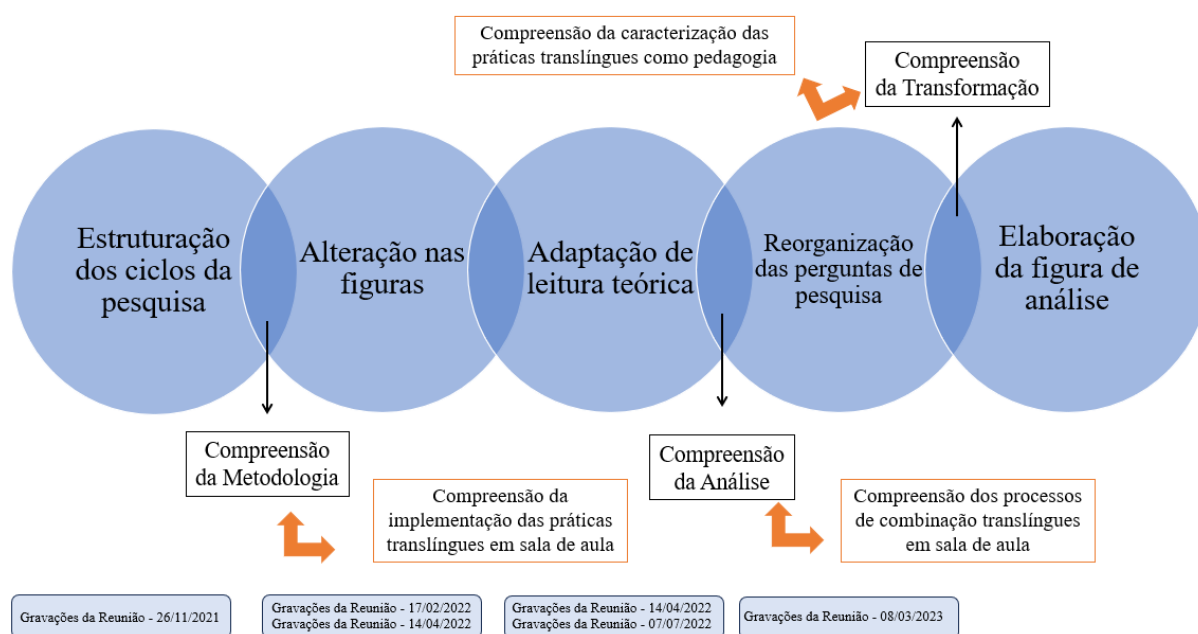
A partir dos ajustes na organização da metodologia da pesquisa sugerido pela professora debatedora do Selin, a perspectiva da PP em relação à investigação e à sua prática parecem se alinhar, promovendo uma compreensão mais objetiva do estudo e da translinguagem. Com essas reflexões mais analíticas da pesquisa, a professora-pesquisadora foi capaz de analisar os dados da segunda fase, isto é, investigar as práticas translingues em sala de aula, de modo a evidenciar os processos, elaborando o novo quadro de resumo das conclusões e percebendo as transformações. Separar as questões metodológicas da PA contribuiu também para revelar as mudanças da pergunta de pesquisa ao longo das fases da investigação, destacando as diferentes perspectivas da PP em relação às práticas translingues na sala de aula.

Diante disso, os dados dessa fase sugerem alterações nas percepções da professora-pesquisadora tanto em relação à pesquisa quanto à sua compreensão sobre as práticas

translúngues. Os estudos teóricos da PP e os ajustes na investigação parecem relevantes para a perspectiva da PP sobre as práticas translúngues, pois essas reflexões teóricas e metodológicas auxiliam na caracterização dos processos translúngues, permitindo sua análise e diferentes concepções durante todo o processo.

Essas experiências interrelacionadas da professora-pesquisadora podem ser conferidas na figura a seguir:

Figura 7 – Análise fase 3



Fonte: elaborado pela autora

É possível verificar a correlação entre as questões teóricas da professora-pesquisadora em uma sequência de eventos relacionados, impactando na construção de novas compreensões a respeito da pesquisa, que, por sua vez, contribui para novas perspectivas no que se refere às práticas translúngues. Por exemplo, ao realizar a estruturação dos ciclos da pesquisa e as alterações nas figuras, a PP alcançou a compreensão sobre a metodologia da investigação e, conseqüentemente, a forma de implementação das práticas translúngues. Na sequência, por meio da adaptação da leitura teórica e da reorganização das perguntas de pesquisa propostas pela professora debatedora, a PP compreende a análise do estudo e, logo, estabelece a classificação dos processos de combinação translúngues. Por fim, a PP elabora a figura de análise final da segunda fase a fim de compreender as transformações nesse processo, desenvolvendo uma compreensão da caracterização das práticas translúngues em sala de aula.

Nota-se que esse percurso ocorre devido à interação e reflexões com outros professores experientes, como a professora supervisora e a debatedora do Selin.

A participação de outros professores experientes também foi relevante para a pesquisa, como os integrantes da banca de qualificação que ofereceram contribuições valiosas a respeito da estrutura da introdução e a organização do contexto deste estudo. A partir de suas reflexões, foi possível revisar e acrescentar recursos mais esclarecedores acerca do contexto da pesquisa, como o planejamento das aulas, o conteúdo do material didático e os quadros que apresentam a forma de coleta dos dados nas diferentes fases desta investigação, garantindo maior compreensão e organicidade para os leitores e a PP.

Vale ressaltar, ainda, que esse processo não está concluído, pois novas percepções devem surgir a partir da experiência de apresentação para a banca de defesa. Nesse caso, conta-se novamente com os professores especialistas e experientes para contribuírem com a revisão e reflexão desta pesquisa.

5. CONCLUSÕES OU CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa-ação buscou compreender e transformar a prática pedagógica e a perspectiva da professora-pesquisadora a respeito de suas dificuldades e inseguranças no que se refere ao uso das línguas portuguesa e inglesa em uma sala de aula do ensino fundamental I. Com o intuito de refletir e resolver essa problemática, a PP embasou-se nos pressupostos da translanguagem como pedagogia (CANAGARAJAH, 2017; GARCIA; WEI, 2014, LIN; HE, 2017) e nos preceitos teórico-metodológicos da pesquisa-ação (TRIPP, 2005, BURNS, 2005, DAMIÃO, 2011).

Ao observar a análise dos dados das três fases desta investigação é possível responder as sub perguntas da PA da seguinte forma:

- (a) Qual(is) problema(s) é(são) identificado(s) pela professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas durante as aulas de língua inglesa?

Os problemas identificados pela PP parecem começar de forma abrangente e genérica na primeira fase (planejamento), demonstrando mais insegurança em relação ao uso das línguas nas aulas e um desafio em saber quais momentos conciliá-las. Então, esses problemas se tornam

mais complexos e específicos em relação à própria teoria da translinguagem, preocupando-se em empregar recursos visuais combinados à explicação oral.

No caso da segunda fase (ação), os problemas apontam questões mais específicas, como as adaptações ao realizar as atividades entre as turmas, ou a dificuldade em utilizar as práticas translíngues em contexto desfavorável. Por fim, os problemas concentram no uso das práticas translíngues para auxiliar alunos específicos que possuem dificuldade em acompanhar as aulas.

De modo geral, pode-se concluir que a 1ª fase revela uma professora-pesquisadora em busca de conhecimento, com problemas acerca de uma prática que está informada de maneira incipiente. Por outro lado, na 2ª fase os problemas referem-se a uma prática mais informada, com tentativas intencionais de implementação do conhecimento estudado, conforme o contexto e a dificuldade dos estudantes.

(b) Qual(is) ações a professora-pesquisadora planeja partir da identificação desse(s) problema(s)?

As ações implementadas pela PP na primeira fase (planejamento) sugerem tentativas improvisadas de utilizar a translinguagem como pedagogia, o que em diferentes momentos torna-se uma prática mais pensada e planejada ao realizar algumas atividades específicas em sala de aula. Além disso, a forma de empregar as práticas translíngues, nesse caso, embasaram-se apenas na combinação do verbal ao visual.

Na segunda fase (ação), as ações da professora-pesquisadora demonstram a inclusão da translinguagem não somente em certas atividades específicas, mas há uma estabilidade no uso dessas práticas translíngues em todas as atividades realizadas em sala de aula. A translinguagem como pedagogia, nesse momento, é empregada por meio de três diferentes processos de combinação entre elementos linguísticos e semióticos que são classificados em três situações principais durante a aula, conforme os objetivos pedagógicos da PP em diferenciar o nível dos estudantes, construir conhecimento e sentido sobre o conteúdo e aprofundar a compreensão e o engajamento dos alunos.

Dessa forma, pode-se concluir que a 1ª fase revela instabilidade e insegurança da professora-pesquisadora durante seu processo de estudo e compreensão a respeito dos conceitos da translinguagem, enquanto a 2ª fase sugere mais segurança e consistência, além de abrangência na implementação dessa teoria, no sentido de que a PP insere novos recursos semióticos em relação à primeira fase.

(c) Que avaliação ela faz a partir da implementação da(s) ação(ões) planejadas?

As avaliações da professora-pesquisadora na primeira fase (planejamento) indicam um progresso na construção de conhecimento em relação à translanguagem, como a aceitação em utilizar a língua materna para, posteriormente, compreender sobre o repertório linguístico disponível e, enfim, entender o conjunto de elementos que trabalham de forma combinada a fim de construir sentido. Portanto, essas avaliações iniciais da PP mostram seu desenvolvimento teórico ao estudar os conceitos da translanguagem, o que acontece em um processo de três estágios, sendo considerado mais versátil.

Por outro lado, na segunda fase da pesquisa (ação), os dados sugerem uma prática mais informada, em que a PP se demonstra mais consciente de suas estratégias pedagógicas em sala de aula, agindo e planejando suas ações de acordo com a teoria da translanguagem estudada. Parece haver também mais confiança e segurança em seu trabalho com o uso das línguas portuguesa e inglesa, pois há uma quantidade de estágio reduzidos em dois, o que pode indicar um processo mais consolidado.

Na terceira fase (avaliação), a PP evidencia suas avaliações durante toda a investigação, revelando a percepção de suas mudanças em relação a sua prática docente e às práticas translíngues a partir de seu engajamento no processo de autorreflexão proposto pela metodologia da pesquisa-ação.

(d) É possível observar transformações na prática e na percepção da professora-pesquisadora em relação ao uso das línguas durante as aulas de língua inglesa em contexto de ensino fundamental I? Como se explicam as transformações (ou ausência delas)?

As transformações na prática e na percepção da professora-pesquisadora parecem estar presentes nas respostas das perguntas (a), (b) e (c), pois elas contemplam a mudança dos problemas, das ações e das avaliações da PP. Há um aumento de complexidade no nível de compreensão da professora-pesquisadora em relação às suas dificuldades e práticas pedagógicas ao estudar e implementar a translanguagem como pedagogia. Os dados das fases 1 e 2 (planejamento e ação) sugerem que a PP apresentou, inicialmente, insegurança e incompreensão em relação ao uso das línguas na sala de aula para, posteriormente, sentir-se

mais confiante no seu trabalho e demonstrar uma prática pedagógica mais embasada teoricamente.

No caso da fase 3 (avaliação), é evidente o progresso da PP ao participar e engajar na pesquisa-ação, alterando suas percepções a respeito da translanguagem enquanto vivencia e organiza sua investigação, o que modifica também sua prática pedagógica em relação ao emprego das práticas translíngues. Assim, a 3ª fase revela as transformações da professora-pesquisadora ao realizar o estudo teórico da pesquisa, de maneira particular, ao compreender a metodologia e os procedimentos de análise, e ao utilizar esse conhecimento para adaptar sua prática docente, compreendendo a implementação da translanguagem e os processos translíngues. Dessa forma, o envolvimento no ciclo da pesquisa-ação em planejar-agir-avaliar parece justificar as transformações na percepção e na prática da PP, com uma série de experiências interrelacionadas e transformadoras.

A seguir, pode-se responder à pergunta principal da pesquisa a partir dos dados analisados e as respostas consideradas até o momento:

- 1) Como a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?
 - a. Em quais momentos e com qual(is) propósito(s) a professora-pesquisadora utiliza as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?
 - b. Em quais momentos, com qual(is) propósito(s) e quais recursos são combinados pela professora-pesquisadora ao utilizar as línguas materna e estrangeira nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental I?

Conforme as aulas do plano de ação da segunda fase deste estudo (ação), pode-se afirmar que os momentos em que as línguas e os recursos semióticos (sonoro e visual) combinados não são específicos ou restritos, pois esses processos translíngues estão evidentes durante todas as atividades e as aulas implementadas, sendo mais fluído, dinâmico e constante.

Os propósitos identificados para a combinação das línguas e dos recursos apontaram de forma recorrente para os três primeiros objetivos descritos por Garcia e Wei (2014), sendo eles: (1) Diferenciar nível e adaptar instruções, (2) construir conhecimento e sentido sobre conteúdo, (3) aprofundar compreensão, engajamento e pensamento crítico, (4) desenvolver consciência

metalinguística, (5) desenvolver flexibilidade entre línguas, (6) ressaltar identidade dos alunos e (7) questionar hierarquias linguísticas.

Os recursos combinados às línguas revelaram-se visuais e sonoros, como as anotações na lousa, seja desenhos ou escrita de palavras, imagem espelhada do texto, da figura ou da atividade trabalhada, entonação de voz, gestos e expressões corporais durante todas as aulas, ocorrendo, inclusive, de modo simultâneo entre eles.

As línguas materna e estrangeira pareceram utilizadas de forma combinada com base no repertório linguístico dos alunos a respeito do vocabulário ou similaridade com a língua materna deles. Além disso, as línguas foram combinadas conforme o auxílio que os recursos semióticos podiam oferecer na negociação de sentidos. Assim, pode-se afirmar que o português foi mantido nos momentos que pareceram vantajoso para incentivar essa construção de sentidos e conhecimento.

Nota-se que a pesquisa-ação dispõe de algumas limitações em relação ao contexto específico da investigação, bem como as críticas sobre essa pesquisa apontam sua subjetividade e falta de controle do ambiente e de procedimentos sólidos (BURNS, 2005). Apesar dessas restrições, este estudo evidencia contribuições do fazer científicos embasado na teoria da translinguagem (CANAGARAJAH, 2017; GARCIA; WEI, 2014) na prática pedagógica de uma professora. De maneira específica, os resultados da investigação permitem caracterizar as práticas translíngues a partir do referencial teórico-metodológico como processos de combinação entre elementos linguísticos e semióticos. Além disso, esta PA revela as transformações da professora-pesquisadora ao se engajar no processo cíclico de planejamento-ação-avaliação.

Para pesquisas futuras, seria relevante o enfoque em contextos diferentes, considerando-se que cada região, escola e classe (número de alunos, faixa etária etc.) apresenta suas especificidades. Além disso, os resultados permitem fazer questionamentos à abordagem CLIL do material didático adotado nas aulas desta pesquisa. Por se tratar do trabalho apenas com as unidades temáticas por uma professora de línguas sem qualquer vínculo com as outras disciplinas curriculares, é possível problematizar a aplicação do conceito *soft* na abordagem CLIL. Apesar do material didático conter de fato um capítulo interdisciplinar, essa parte não é necessariamente abordada em sala de aula devido a questões de tempo e de calendário. Além disso, é imposto que a prova dos alunos seja tradicional e avalie o conhecimento das regras gramaticais para satisfazer a expectativa dos pais que estão familiarizados com tal ensino.

Assim, a estrutura e a implementação do material didático desviam-se de uma abordagem CLIL e colocam em dúvida o conceito de sua aplicação *soft*.

Na perspectiva da professora-pesquisadora, pode-se considerar como o maior desafio desta pesquisa a tarefa de equilibrar os estudos com o trabalho docente, uma vez que para realizar as leituras, as reflexões teóricas e a escrita da dissertação muita energia e esforço mental é utilizado, o que combinado ao trabalho de planejamento das aulas, sua implementação e posterior avaliação do processo torna-se uma atividade intelectualmente exaustiva. Segundo a PP, a dificuldade em conciliar essa situação parece estar mais acentuada devido ao processo interrelacionado que ela possui, em que a prática transfere elementos para a pesquisa e a pesquisa transfere elementos para a prática, tornando-se uma série interrelacionada de transformações entre o estudo e a prática.

Os resultados também apontam que a PA pode trazer contribuições para a formação continuada de professores: o trabalho com estratégias pedagógicas para planejar, agir, observar e refletir sobre a própria prática é um movimento em espiral e cíclico que pode se repetir ilimitadas vezes durante a carreira de um professor. Assim, a pesquisa-ação permite continuidade desse método científico na vida profissional e acadêmica da professora-pesquisadora no que diz respeito às transformações de sua prática docente e de suas percepções.

Vale ressaltar que essas transformações são evidentes e influenciam integralmente o trabalho atual da PP como Consultora Pedagógica de Campo para franquias, em que ela é responsável por orientar coordenadores e franqueados, desenvolver e aplicar treinamentos, observar aulas e oferecer feedback, analisar e cruzar os dados e desenvolver planos de ação para cem escolas de idiomas na região do Sudeste. Essa função exige da professora-pesquisadora muita autonomia nos processos, bem como a análise dos índices escolares e dos aspectos chave que os afetam, o planejamento com as escolas e a implementação de ações significativas que impactam a qualidade do ensino e da gestão na rede, ou seja, há constantemente o emprego da metodologia da pesquisa-ação na prática cotidiana da professora-pesquisadora.

REFERÊNCIAS

- BALL, P.; KELLY, K.; CLEGG, J. *Putting CLIL into practice*. Oxford, UK: Oxford University Press. 2015.
- BURNS, A. Action research: an evolving paradigm? *Cambridge University Press*. p. 57-74. 2005.
- BRAUN, V. CLARKE, V. Thematic analysis. *APA handbook of Research Methods in Psychology*, v. 2, Research Designs, American Psychological Association, p. 57-71. 2012.
- CANAGARAJAH, S. Translingual practice as Spatial Repertoires: Expanding the paradigm beyond Structuralist orientations. *Applied Linguistics*. *Oxford University Press*. p. 1-25. 2017.
- CENOZ, J.; GENESEE, F.; GORTER, D. Critical analysis of CLIL: taking stock and looking forward. Oxford University Press, *Applied Linguistics*, p. 243-262. 2013.
- CESTARI, J. A. Eventos de letramento com uso da internet no ensino de inglês: uma pesquisa-ação. Dissertação de Mestrado apresentado à Pós-Graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. p. 166. 2006.
- COYLE, D. Content and language integrated learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, v. 10, n. 5, p. 543-562. 2007.
- DAMIÃO, S. M. Course design, action research and the use of computers: challenges in an ESP course. *RBLA, Belo Horizonte*, v. 11, n. 4, p. 913-934, 2011.
- DORNYEI, Z. *Research Methods in Applied Linguistics*: quantitative, qualitative and mixed methodologies. Oxford University Press. p. 336. 2007.
- FÁVARO, F. M. *A educação infantil bilingue (português/inglês) na cidade de São Paulo e a formação dos profissionais da área*: um estudo de caso. Dissertação de Mestrado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Universidade Católica de São Paulo. p. 199. 2009.
- FINARNDI, K.; LEÃO, R.; PINHEIRO, L.M. English in Brazil: insights from the analysis of language policies, internationalization programs and CLIL approach. *Macrothink Institute, Education and Linguistics Research*, v. 2, n. 1, p. 54-68. 2016.
- FRESCHI, A. C. *A avaliação por pares no Teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o feedback linguístico nas sessões orais em português*. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. p. 121. 2017.
- GARCÍA, O; WEI, L. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan. 177 p. 2014.

HABERMAS, J. Towards a theory of communicative competence. University of Sydney, *An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, p. 360-375. 1970.

HARROP, E. Content and language integrated learning (CLIL): limitations and possibilities. *Encuentro*, v. 21, p. 57-70. 2012.

JAIN, R. Global Englishes, translinguistic identities, and translingual practices in a community college ESL classroom: a practitioner researcher reports. *TESOL Journal*, 5.3, p. 490-522. 2014.

LARA, D. C.; BARTHOLOMEI, M. F.; ALVES, S. C. P.; PALLU, P. H. R. Como as escolas bilíngues ensinam a língua inglesa. FAE Centro Universitário. Núcleo de Pesquisa Acadêmica. Memorial TCC. Caderno da Graduação. p. 323-336. 2020.

LIN, A. M. Y.; HE, P. Translanguaging as Dynamic Activity Flows in CLIL Classrooms, *Journal of Language, Identity & Education*, vol. 16, n. 4, p. 228-244. 2017.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *DELTA*, 31-especial, p. 67-95. 2015.

LUCENA, M. I. P; CARDOSO, A, C. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópio*, v. 16, n. 1, p. 143-151. 2018.

LUZ, D. S. *Inglês na escola pública: uma proposta pedagógica baseada na metodologia CLIL*. Dissertação de mestrado apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. p. 145. 2016.

MAGNUSSON, P.; GODGE, A. L. Multimodality in language education – Implications for teaching. *Designs for Learning*, 11 (1), p. 127-131, 2019.

MEGALE, A. H. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. *The Specialist*, v. 39, n. 2, p. 17, 2018.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilingue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. Dourados: *Raído*, v. 10, n. 23, jul./dez. p. 16. 2016.

MELO, T. M. M. A conjugação teoria/prática na sala de aula comunicativa de ILE: uma experiência de pesquisa-ação. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 1, p. 149-169. 2002.

MELLO, H. A. B. *O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: evento de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma “escola bilingue”*. Dissertação de Doutorado apresentado ao programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos de Linguagem na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira pela Universidade Estadual de Campinas. p. 333. 2002.

NARUTO. Masashi Kishimoto. Produção: *Studio Pierrot e Aniplex*. Temporada 3, episódio 62: A Verdadeira Força de um Fracassado! 3:24-3:33, 10 de Dezembro de 2003.

NEGOCEKI, E. B. *Uma proposta de ensino baseado na abordagem CLIL: apropriações de uma professora/pesquisadora*. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação na área de Pesquisa Educação e Linguagens pela Universidade Federal do Espírito Santo. p. 154. 2018.

NIETO, D. A brief history of Bilingual Education in the United States. *Perspectives on Urban Education*. v. 6. p. 61-72. 2009.

NIKULA, T.; MOORE, P. Exploring translanguaging in CLIL, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, p. 13. 2016.

OLIVEIRA, R. H. A.; SILVA, M. Z. V. Multimodalidade e ensino de leitura em língua inglesa: ações de um professor da escola pública com o uso de imagens. *Pensares em Revista*, São Gonçalo – RJ, n. 14, p. 145-169, 2019.

OTTO, A.; ESTRADA, J.L. Towards an understanding of CLIL in a European context: main assessment tools and the role of language in content subjects. *CLIL Journal of Innovations and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, v.2, p. 31-42. 2019.

OVANDO, C. J. Bilingual Education in the United States: historical development and current issues. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 27:1, p. 1-24. 2003.

PEDRO, J. S. *Língua inglesa, transculturalidade e transdisciplinaridade no ensino fundamental I: percursos e representações docentes*. Dissertação de Doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Campinas. p. 281. 2016.

PENNYCOOK, A. Translanguaging and semiotic assemblages, *International Journal of Multilingualism*. p. 14. 2017.

PRICINOTI, B. M; MOURA, J. V. S.; NICOMEDES, L. C; TEIXEIRA, S. A. Educação bilíngue para todos?. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, ano iv, v. 11, n. 31, p. 90-97, 2022.

SANSANOVICZ, N. B. *Pesquisa-ação: um trabalho sobre os aspectos linguísticos-discursivos no ensino de inglês*. Dissertação de Mestrado apresentado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. p. 170. 2021.

SATAR, M. L1 for social presence in videoconferencing: a social semiotic account. *Language learning & technology*, v. 24, issue 1, p. 129-153, 2020.

SIQUEIRA, D. S. P; LANDAU, J; PARANÁ, R. A. Innovations and challenges in CLIL implementation in South America. *Theory into Practice*. p. 17, 2018.

TERRA, M. R. Língua materna (LM): um recurso mediacional importante na sala de aula de aprendizagem de língua estrangeira (LE). *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (43), p. 97-113. 2004.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. São Paulo: *Educação e Pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 443-466. 2005.

ZOZZOLI, R. M. D. Parte 2: Pesquisa de intervenção ou pesquisa-ação: caminhos metodológicos para a produção com autonomia relativa. In: *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e Métodos*. Org: Vilson J. Leffa. p. 123-138. 2006.

Apêndice A - Plano de Ação

4º ano C

1º Bimestre	
Objetivos gerais: criar e selecionar perguntas para uma entrevista com um convidado nativo norte-americano no 2º bimestre e criar um perfil de personagem (explorador) para o projeto de Talk Show.	
Tema 1 – “What makes a good friend?” (O que faz um bom amigo?)	
Objetivos Específicos	Cronograma
Vocabulário: Atividades no tempo livre Traços de personalidade Question words Aparência Interesses Gramática: Presente simples Presente contínuo Expressar opinião sobre o que faz um bom amigo; falar sobre como as pessoas passam o tempo com amigos; descrever os traços de personalidade, características físicas, gostos e desgostos; Comparar a si mesmo com outras pessoas; escrever sobre o melhor amigo.	30 aulas Unidades 1 e 2 - 25/01/2022 a 04/04/2022 Prova Diagnóstica – 14/02/2022 Ficha Revisional - 23/02/2022 Prova - 14/03/2022 Ensaio - 13/04/2022 Entrevista - 27/04/2022

DATA	PÁGINAS	CONTEÚDO	TAREFA
26/01 (dupla)	6-7	acolhimento imagem introdutória https://jamboard.google.com/d/1MaViTs97pyNinih_ok4HJ-ofi6dN2i6KDFWfBHf3-VY/edit?usp=sharing https://www.youtube.com/watch?v=gXSTSwgWaks Ação: apontar para posters na sala, fazer expressões e gestos ao cumprimentar os alunos em inglês para lembrarem. Escrever na lousa a palavra “vacation” para perguntar sobre as férias e mostrar o jamboard já com possíveis exemplos visuais e escritos em inglês. Anotar na lousa e perguntar sobre o significado da palavra “welcome” para mostrar música. Perguntar se reconhecem a palavra “friends” na imagem do livro e gesticular com um jóia ao dizer “good friend”. Repetir em inglês e português “onde estão?” e “o que estão fazendo?” no começo e depois manter somente em inglês ao apontar para os grupos de amigos. Repetir em inglês as possíveis respostas, apontando para a imagem e fazendo mímica das ações.	

31/01	08 (ex 1 e 2)	leitura sobre uso de tecnologia Responder verdadeiro ou falso sobre o texto jenny's day - atividade interativa https://quizizz.com/admin/quiz/5a8e56453302f7001f9dfe6c Ação: Cumprimentos em inglês. Perguntar em inglês o que a menina na imagem do texto está fazendo. Introduzir discussão e vocabulário em inglês sobre objetos tecnológicos e uso dos alunos. Ler o texto e aumentar o tom de voz nas palavras-chave, até grifar. Nas frases de V/F, utilizar repertório do português combinado às palavras-chave do inglês para compreensão dos alunos. Explicar as instruções do ex. 2 em português e depois perguntar em inglês como preencher cada gráfico, repetindo porcentagens em inglês para incentivar os alunos a praticarem.	fórum - free time activity (p.10)
02/02 (dupla)	9 (ex 3) 50-51-52 11 (ex 1 e 3)	Perguntas sobre atividades no tempo livre https://www.youtube.com/watch?v=90LfcLAjLiI https://wordwall.net/resource/4159283/free-time-activities Listening sobre traços de personalidade https://docs.google.com/presentation/d/1bWVjnP2nCwuWwmUjgZmfgL0hKyilZtfdM13lokTXM4U/edit?usp=sharing Selecionar 4 perguntas de atividades no tempo livre, acrescentar “how would you describe yourself?” e fazer entrevista com colegas em grupos Ação: Cumprimentos em inglês. Escrever “free time activities” na lousa e perguntar significado. Acrescentar anotação de “hobbies” e sugestões dos alunos. Repetir durante a música apenas as atividades em inglês e sem o -ing. Oferecer a primeira parte da atividade em inglês durante o jogo da roleta, como dizer “listen to” e esperar eles completarem com “music”, caso tenham dificuldade. Na ilustração, ler e fazer a mímica da imagem, perguntando aos alunos se também possuem esses traços de personalidade. Pausar o listening a cada personagem no livro e repetir a frase combinando elementos do português e inglês, se necessário. Passar as instruções em português da atividade em grupo e dar o restante de tempo para praticarem. Monitorar as discussões para promover mais o uso do inglês.	https://wordwall.net/resource/6840670/free-time-activities-mod
07/02	12 (ex 5)	Questions words Relacionar perguntas com respostas https://www.youtube.com/watch?v=Y_E-N5y1r7g&ab_channel=TheBazillions https://www.youtube.com/watch?v=Irn4FAakSVg&ab_channel=KristinaZubova	Pg. 55 https://wordwall.net/resource/560872/question-words

		Ação: Cumprimentos em inglês. Anotar na lousa “W question words” e perguntar hipóteses dos alunos sobre o significado. Puxar setas para indicar os exemplos. Observar quais palavras os alunos reconhecem. Após a primeira música, perguntar e comentar os significados das palavras. Mostrar o segundo vídeo pausando para confirmar o significado das palavras, comentando cada exemplo em português e acrescentando palavras-chave em inglês relacionadas a cada pergunta, como “when” e “time, days, hours”. Anotar na lousa essas relações e termos em tópicos e subtópicos. Deixar que os alunos tentem fazer a leitura da atividade e comentários entre colegas. Depois, pedir para lerem suas combinações. Grifar a palavra inicial das perguntas com a palavra-chave da resposta na lousa.	
09/02 (dupla)		Dinâmica Responder form online (atividades no tempo livre, personalidade, entre outros) https://docs.google.com/forms/d/1zVMtSNT-bFhsjoHA-H7XR125o_ZRLQAQe8azr-IQLA/edit?usp=sharing selecionar 2 perguntas que cada grupo irá fazer na entrevista para estrangeiro (utilizar p. 12 como ideia) https://jamboard.google.com/d/15YJ9cwJ7-4UI_I3Vvm-CfslRYQx7F5oKxpppBAy8xTs/edit?usp=sharing separar grupos para stations e talk show G1 USA G2 CANADA G3 SOUTH AFRICA G4 ENGLAND Ação: Cumprimentos em inglês. Escrever na lousa os traços de personalidade e perguntar aos alunos se reconhecem e lembram do significado. Esclarecer possíveis dúvidas de alguns termos em português. Questionar pergunta da unidade “what makes a good friend?”. Desenhar um boneco e listar sugestões dos alunos na lousa sobre “bons amigos”. Utilizar cor azul para boas qualidades e cor vermelha para qualidades ruins, separando em lados opostos do quadro. Incluir, em inglês, os tipos de atividades no tempo livre que um bom amigo poderia praticar. Discutir e refletir sobre a personalidade das pessoas e o respeito ao diferente, passando as qualidades em vermelho para azul e listando todas juntas. Passar as instruções para os grupos em português. Em grupos, deixar que alunos respondam o form e comentem entre si quais perguntas selecionar. Monitorar os grupos e a seleção, abrindo possibilidade para os alunos criarem perguntas diferentes do livro.	
14/02		DIAGNÓSTICA https://www.gamestolearnenglish.com/questions/ Ação: Cumprimentos em inglês. As instruções para a prova são em português. Explicação de cada exercício em	

		português e leitura em inglês das alternativas para reconhecerem as palavras escritas a partir da audição se preciso. Apontar para as palavras importantes na lousa durante a leitura. Inicialmente, evitar fazer mímicas ou gestos que estejam relacionados com o significado das palavras, porém no caso de dúvidas utilizar desses recursos para relembrar, sem utilizar a tradução.	
16/02 (dupla)	56-57-58 16-17 (ex 5 e 6)	Descrições físicas e traços de personalidade https://www.youtube.com/watch?v=LWQn3mbignQ https://jeopardylabs.com/play/physical-description-9 Poster com descrição dos alunos Ação: Cumprimentos em inglês. Mostrar música e questionar os alunos sobre o tema. Passar vídeo uma segunda vez, pausando nas descrições, repetindo as palavras em inglês e apontando para a ilustração. Desenhar uma tabela na lousa com 4 colunas para “body, hair, personality e interests”. Comentar com alunos em português o significado desses termos, apontando para o corpo, o cabelo, a cabeça (mente) e o coração, respectivamente. Pedir que eles anotem em post-its palavras relacionadas que se encaixem nas colunas para irem até a lousa e colar no lugar correto. Oferecer sugestões por meio de mímicas e movimentos, como dizer “o hair pode ser..” e gesticular de cima até a cintura para “long” ou gesticular com as mãos a altura entre eu e alunos para “short/tall”. Conforme as palavras vão sendo adicionadas, perguntar como seria uma frase com elas, permitindo aos alunos combinarem elementos do português e do inglês. Instruir, em português, para os alunos anotarem, em inglês, no livro as características sobre seu melhor amigo.	https://wordwall.net/resource/1/8359747/physical-description
21/02	-60 59	Perfil de pessoas Ação: Cumprimentos em inglês. Anotar na lousa a palavra “profile” e perguntar sobre significado para os alunos, relacionando com “instagram profile, ou tik tok profile”. Questionar quais tópicos estão sendo mostrados no livro e ler os textos das imagens. Observar se há alguma dúvida quanto ao entendimento dos perfis. Ler os textos em inglês, apontando na lousa para as frases, e esperar sugestões dos alunos. No caso de dúvidas, apontar para as palavras na imagem para relacionarem com o texto extenso. Escrever na lousa um modelo de apresentação de perfil para os alunos modificarem conforme os traços de seu melhor amigo e fazerem um poster.	finalizar poster e gravar vídeo apresentando p. 61
23/02 (dupla)	p. 53 54 (+p. 17 ex 5)	FICHA REVISIONAL traços de personalidade, pergunta e resposta, e descrições físicas https://www.youtube.com/watch?v=PNX2HYd1r70&ab_channel=CambridgeEnglishOnline	

		https://www.youtube.com/watch?v=CkwcvcqQEO3E&ab_channel=bilgeceingilizce https://www.gamestolearnenglish.com/questions/ https://wordwall.net/resource/829124/physical-description https://wordwall.net/resource/13242302/personality-traits	
		Ação: Cumprimentos em inglês. Mostrar vídeos e repetir palavras-chave para lembrar o conteúdo. Instruir atividade em português, comentar em inglês alguns traços de personalidade e as question words. Monitorar os grupos, oferecendo auxílio para lembrar do significado a partir de gestos, movimentos e termos relacionados se possível.	
		feriado 28/02, 01 e 02/03	
07/03	11 (ex 2)	Traços de personalidade https://wordwall.net/resource/13666023/personality https://wordwall.net/resource/13242302/personality-traits	
		Ação: Cumprimentos em inglês. Escrever a pergunta na lousa e questionar seu significado. Ler as perguntas e alternativas do quiz em inglês. Fazer mímica ou expressões para lembrar significado das palavras quando necessário. Ler as frases do livro em inglês e esperar por resposta dos alunos, apontando para as imagens e descrições de cada personagem e fazendo expressões que simbolizam as personalidades para auxiliar.	
09/03 (dupla)	20, 22, 24, 25 18-19	Quiz sobre uso de tecnologia e amigos https://www.youtube.com/watch?v=WPTu1j6-B30&t=3s Acrescentar 2 perguntas para entrevista https://jamboard.google.com/d/15YJ9cwJ7-4UI_I3Vvm-CfslRYQx7F5oKxpppBAy8xTs/edit?usp=sharing	
		Ação: Cumprimentos em inglês. Escrever na lousa “are you addicted to the internet?” e questionar alunos sobre significado. Grifar palavra “addicted” e relacionar com “use a lot” ou outros termos em português. Pausar música ao final para esclarecer os advérbios de frequência e anotar na lousa a sequência deles, conforme sugestões dos alunos. Ler o quiz e as alternativas em inglês, com gestos com as mãos e tonalidade de voz para indicar a frequência ou quantidade. Pedir para os alunos levantar a mão conforme a escala das respostas. Ler perguntas em inglês sobre amigos e pedir para os alunos selecionarem 4 para se entrevistarem em duplas. Esclarecer possíveis dúvidas de vocabulário em português e permitir interação entre os alunos.	

14/03		PR	
		Ação: Cumprimentos em inglês. As instruções para a prova são em português. Explicação de cada exercício em português e leitura em inglês das alternativas para reconhecerem as palavras escritas a partir da audição se preciso. Apontar para as palavras importantes na lousa durante a leitura. Inicialmente, evitar fazer mímicas ou gestos que estejam relacionados com o significado das palavras, porém no caso de dúvidas utilizar desses recursos para lembrar, sem utilizar a tradução.	

Tema 2 – “Why is it important to explore?” (Por que é importante explorar?)	
Objetivos Específicos	Cronograma
Vocabulário Países Anos Gramática: Passado simples Passado contínuo Identificar os diferentes tipos de exploradores; expressar opinião sobre a importância e o impacto das explorações; completar uma narrativa no passado; organizar eventos cronologicamente; produzir uma linha do tempo;	X aulas xx/0x/2022 a xx/04/2022 TB - xx/03/2022 Entrevista - xx/03/2022

16/03 (dupla)	28-29, 30-31	Imagem introdutória listening sobre Marco Polo https://www.youtube.com/watch?v=sl8gQwX4Qlg&ab_channel=LiveScience https://wordwall.net/resource/5190813/celebrities-past atividade interativa - three in a row	Pg. 64 e 67 https://wordwall.net/resource/6680087/past-simple
		Ação: Cumprimentos em inglês. Perguntar em inglês “onde eles estão?” e anotar na lousa possíveis sugestões, como “city, desert e ocean”. Perguntar repetidamente “o que é isso?” enquanto aponta para objetos e animais da imagem e repetir as respostas em inglês. Perguntar em inglês “o que eles estão fazendo?” e guiar a discussão para a resposta “explorar”. Abrir discussão para a turma sobre “por que é importante explorar?”, conforme a pergunta da unidade, e sugerir a resposta do descobrimento em inglês. Explorar a imagem do mapa com os alunos, perguntar “o que é isso?” em inglês e “qual país é esse?”. Repetir essas perguntas enquanto aponta e acompanha com o dedo o traçado para	

		concluir que foi o caminho percorrido por alguém. Mostrar o vídeo com pausas, repetindo termos chave em inglês e esclarecendo explicações em português sobre a vida do explorador. Tocar o áudio 3 vezes, sendo as últimas com pausas e repetições em inglês. Anotar no mapa sendo espelhado as informações do listening, a partir de perguntas em português e inglês, como “qual ano ele viajou? ou “quanto tempo durou?”. Anotar do lado da lousa os verbos utilizados no áudio e perguntar a semelhança entre elas. Circular de vermelho as terminações -ed e questionar o significado delas para relembrar aulas do ano anterior. Guiar discussões com perguntas como “estamos falando do passado, presente ou futuro?”, “o Marco Polo viajou quando?”, combinando elementos em português e inglês. Anotar por último o verbo to be e questionar alunos sobre significado. Fazer um tópico na lousa com setas do presente e passado. Comparar com palavras utilizando -ing que os alunos já estudaram também. Ler as perguntas e alternativas do quiz. Esclarecer o que for necessário em português.	
21/03	62-63, 32 (ex 2) 33	Exercício de leitura no passado simples Exercício de circular palavras corretas no texto sobre viagem em navios Ação: Cumprimentos em inglês. Perguntar em inglês “o que é isso?” e “qual continente é esse?” ao apontar para o mapa no livro. Instruir o exercício em português e pedir aos alunos para realizar a leitura dos trechos. Pausar a cada trecho com perguntas em português como “você conhecem esse explorador?”, “o que ele fez?”, “partiu de onde para qual destino?”, enquanto grifa palavras-chave do texto. Percorrer o caminho no mapa repetindo os termos em inglês. Explicar as instruções do exercício em português e realizar leitura em inglês do trecho, com pausas para sugestões dos alunos e esclarecimentos em português sobre o assunto do texto. Perguntar aos alunos por que o correto em alguns casos é a palavra na forma do tempo presente apesar de estarmos falando do passado. Sublinhar o termo “did” no texto e explicar em português seu uso. Anotar do lado da lousa o “did”, relacionar com “passado” em inglês e sua forma presente “do”. Instruir tarefa de pesquisa em português.	pesquisar intro do talkshow e explorador famoso
23/03 (dupla)		TB Entrevista, poster de perfis dos alunos e apresentação oral Ação: Cumprimentos em inglês. Utilizar o início da aula para questionar em português alunos sobre o que é importante ter em mente durante as explorações, quais qualidades um explorador precisa ter e anotar possíveis adjetivos em inglês na lousa. Refletir sobre o respeito às diferentes culturas e diversidade, relacionado ao posicionamento de um entrevistador diante de seus convidados e a singularidade de cada pessoa dentro de uma nação. As instruções para a avaliação são em português. Explicação de cada exercício em português e leitura em inglês das alternativas para reconhecerem as palavras escritas a partir da audição se preciso. Apontar para as palavras importantes na lousa durante a leitura. Incentivar e	

		instruir em português os alunos a utilizarem o lingüee para tirar suas dúvidas de vocabulário. Permitir colaboração entre colegas e monitorar os grupos.	
28/03	38-39 65 (ex 2) 36	Quais aventuras você viveu? (adaptada para entrevista, acrescentar pergunta) https://jamboard.google.com/d/15YJ9cwJ7-4UI_I3Vvm-CfslRYQx7F5oKxpppBAy8xTs/edit?usp=sharing listening sobre Jacques Cousteau Linha do tempo sobre Neil Armstrong Ação: Cumprimentos em inglês. Explorar imagens do livro, perguntando em inglês “onde eles estão?” e “o que estão fazendo?”. Questionar em inglês “como eles estão se sentindo?”, sugerindo respostas como “felizes? tristes?”. Concluir perguntando em inglês “isso é uma aventura?” e “vocês já viveram aventuras?”. Perguntar em português e anotar na lousa qual o ano dessas aventuras, depois questionar como é dito em inglês essas datas, esclarecendo em português o que for necessário. Pausar áudio na segunda vez e repetir as datas em inglês, anotando na lousa após confirmar com alunos. Ler as alternativas em inglês do próximo exercício e grifar termos chave para entender no áudio. Repetir em inglês o áudio com pausas e esclarecer possíveis dúvidas em português. Ler a linha do tempo em inglês e questionar alunos sobre “o que é isso?”, sinalizando as datas e acontecimentos importantes. Instruir sobre a tarefa em português.	reunir acontecimentos importantes na vida e o ano + imagens https://wordwall.net/resource/6794412/my-timeline
30/03 (dupla)	66 (ex 4) 37 71-72	Escrever narrativa do explorador Exercício sobre passado contínuo Linha do tempo utilizando passado simples produção https://www.youtube.com/watch?v=RZ-RBCRRjKo https://wordwall.net/resource/4171415/tecnologia/timeline-social Ação: Cumprimentos em inglês. Ler em inglês o resultado da pesquisa dos alunos. Discutir em português os pontos importantes de cada explorador. Escrever em inglês e com a colaboração dos alunos um texto curto sobre a vida do explorador. Perguntar o que está acontecendo nas imagens e esclarecer em português a sequência de eventos. Resolver exercícios 1 e 2 combinando recursos do português e do inglês para explicar comparações entre passado simples e contínuo. Desenhar um gráfico na lousa, sinalizando os eventos específicos e contínuos. Esperar participação dos alunos nos exercícios 3 e 4. Após relembrar a linha do tempo de Neil Armstrong, realizar leitura em inglês dos exemplos no livro e apresentar a linha do tempo proposta. Grifar verbos no passado simples e perguntar em português por que estão nessa forma e o que deve conter em uma linha do tempo. Instruir em português para os alunos produzirem sua linha do tempo.	finalizar linha do tempo
04/04		Apresentação da linha do tempo https://www.youtube.com/watch?v=RZ-RBCRRjKo	

		Ação: Cumprimentos em inglês. Pausar vídeo para sinalizar tempo verbal, repetindo os verbos em inglês, e as datas, enquanto aponta para eles no vídeo. Permitir aos alunos construírem suas falas de forma mais livre e utilizando elementos do português e inglês.	
13/04 (dupla)		Ensaio para entrevista https://jamboard.google.com/d/1_5VsLucEVTMmwO8o78iINl9y55rkY0yg806_1eWE-LA/edit?usp=sharing Ação: Cumprimentos em inglês. A metade dessa aula será sobre a unidade 3 do livro, porém a outra metade será para finalizar o roteiro de perguntas dos alunos. Espelhar o roteiro e retomar as perguntas já elaboradas, conforme as unidades anteriores. Elaborar novas perguntas a partir das sugestões dos alunos, fazendo pausas em inglês para eles tentarem construir em conjunto as questões, porém permitir que eles engajem misturando as línguas. Atribuir perguntas por aluno, de acordo com interesse deles. Ler as perguntas em inglês e pedir para os alunos repetirem.	praticar em casa com áudio e roteiro Pegar roteiro impresso
27/04 (dupla)		Entrevista com convidado norte-americano Ação: Em português, apresentar brevemente o convidado e lembrar do roteiro de perguntas em mãos. Permitir aos alunos seguirem com as questões em inglês e tentarem compreender as respostas em inglês. Instruir o convidado a ser bastante expressivo e didático, com uso de vocabulário mais básico, porém sem uso de português nesse momento inicial, uma vez que elaboramos e praticamos um roteiro em conjunto ao longo do bimestre. Auxiliar os alunos na compreensão de acordo com as palavras usadas pelo convidado. Após finalizar o roteiro, permitir aos alunos fazer mais perguntas, auxiliando com a língua inglesa, conforme o que for preciso. Por fim, permitir ao convidado falar português e abrir espaço para uma interação mais livre com os alunos, mesclando as línguas.	

Apêndice B – Diários de Pesquisa 2021

Semana 1 (30/08 a 03/09)

Nessa semana eu percebi que é muito persistente o quanto penso na translanguagem durante as aulas. Por exemplo, sempre tento explicar uma imagem, uma frase ou uma palavra oferecendo dicas ou pistas (com gestos, tonalidade na voz ou expressões) que envolvam o sentido dela, na tentativa de construir um significado em conjunto com os alunos ao invés de simplesmente oferecer traduções.

Em diversos momentos, a imagem é suficiente para a compreensão, mas os alunos repetem em português o que está sendo mostrado e o que estamos falando em inglês. Antes de realizar leituras sobre a translanguagem e o papel da língua materna, eu dizia aos alunos que não precisavam traduzir, pois eu pensava que eles tinham o intuito de responder alguma pergunta não feita. Agora, compreendo que talvez eles estejam reafirmando a identidade deles na língua materna, como numa conclusão de pensamento deles de que aquela palavra em inglês seria essa no português.

Algumas vezes essas relações entre as línguas geram piadas ou brincadeiras entre os alunos, como nessa semana durante as aulas no 4º ano. Comentei com os alunos que *desk* era as carteiras deles (apontando para elas) e um aluno disse que iria chegar em casa e pedir a carteira (de dinheiro) para a mãe utilizando o mesmo termo, o que ele sabia que não seria a tradução equivalente nesse caso. Então ele mesmo se questionou do significado literal da palavra *desktop* e eu aproveitei para refletir também se teria alguma relação com o termo *desk*. Algumas crianças na sala debateram que não havia relação, pois se tratava somente de uma palavra que se torna um nome e perde o sentido das partes, mas aproveitei para comentar de “laptop” que tem relação com o aparelho ser de colo. Acredito que essas discussões também se configuram como práticas translíngues, pois estamos desconstruindo e construindo significados a partir da relação dessas línguas, o que, inclusive, um professor nativo não bilíngue não conseguiria fazer, conforme estudei com as leituras dos artigos sobre o papel da língua materna.

Em outros momentos durante a semana, trabalhei com o presente perfeito com o 4º ano. Quando preciso explicar estruturas, confesso que tenho dificuldades, ainda em dúvida de saber se posso/devo fazer comparações com o português ou qual seria outra forma mais adequada de esclarecer o sentido e contexto de frase sem usar o português. Talvez pensando na translanguagem e admitindo um papel importante das relações das línguas que as crianças falam e que querem aprender, me permiti relacionar o inglês com o português, pois assumi que eles estariam fazendo essa relação dentro da cabeça deles de qualquer forma.

Nessa discussão, ao explicar o passado do verbo *see* na frase, uma aluna me surpreendeu ao comentar da colega que em aulas passadas numa entrevista com uma norte-americana perguntou *you see snow* na intenção de saber se ela já tinha visto a neve. A própria aluna disse que seria como dizer “você ver neve” e não “você viu neve”. Com isso, aproveitei para primeiro reforçar que isso pode acontecer e mesmo assim o outro acabar entendendo o que você quis dizer, como aconteceu na entrevista, mas ressaltei que a forma mais clara para expressar essa intenção da pergunta seria com o uso do *have you ever seen* que estávamos discutindo na aula, mais uma vez esclarecendo com a relação do português entre “você viu neve” e “você alguma vez já viu neve”.

Essa construção de sentido junto da turma e as relações com o português antes me causariam insegurança, por medo de ficar presa às traduções, mas hoje penso diferente e engajo mais nessas discussões com as crianças, pois reconheço que há diferença entre apenas traduzir e construir um sentido por meio de discussões com os alunos. As crianças parecem gostar bastante, se demonstrando mais atentas e participativas.

No caso da turma do 2º ano, ao trabalhar com as direções em inglês, tentei me embasar nos conceitos de translanguagem para ensinar, considerando os recursos semióticos na aprendizagem. Sempre que eu dizia as palavras *between*, *next to* ou *across from* eu fazia sinais com as mãos simulando o significado dessas palavras, além de aumentar minha tonalidade da voz ao falar a palavra *across* para simbolizar a distância da travessia da rua com os movimentos das mãos. Conforme eles ainda demonstravam dificuldade ao lembrar o significado de cada palavra, eu pedia para eles imitarem os sinais comigo e mostrava as posições dos estabelecimentos na figura da cidade projetada na lousa. Com o tempo e a repetição dos movimentos e das palavras, eles pareceram compreender e acertaram as atividades. Inclusive, um aluno questionou sobre a casa que estava, segundo ele, *between* outras duas, estar também *next to* a outra do lado. Eu aproveitei para concordar e pensei na construção de sentido que eles estavam fazendo das palavras e da situação posta na lousa. Também Fiquei me questionando sobre como esse comentário se relaciona com a translanguagem ou não.

Semana 2 (08 e 10/09)

Essa semana o 3º ano iria realizar um trabalho do 3º bimestre. Diante disso, refleti um tempo sobre como a translanguagem considera essas questões avaliativas. Acredito que provavelmente seria permitido utilizar o português como resposta ou parte das questões poderiam ser em português. As instruções já são oferecidas em duas línguas, porém para as respostas, a escola nos instrui considerar somente em inglês. Acredito que faz sentido

já que é um momento de avaliação da segunda língua, mas seria mais interessante para um processo avaliativo permitir o uso das duas? Ainda não tenho uma resposta.

Durante a avaliação que era um trabalho com consulta, eu busquei desenvolver mais as habilidades de pesquisa dos alunos, sem utilizar o google tradutor, mas o dicionário online *Linguee*, pela sua simplicidade e esclarecimento sobre os usos das palavras em diferentes contextos. Acredito que isso é importante para eles compreenderem que algumas vezes as "traduções" podem ser várias, como é mostrado no *Linguee*. Porém, isso pareceu confundir eles um pouco, pois não sabiam onde encontrar as informações e qual seria a tradução correta. Nesses momentos, ao ensinar as crianças a pesquisar e verificar o bloco de palavras relacionadas, pensei em como isso se relaciona com a translanguagem, as comparações que elas estão estabelecendo na mente para compreender que uma palavra em inglês pode significar outras várias palavras no português. Do ponto de vista do professor, me questiono se o uso dessa ferramenta poderia ser uma estratégia translíngua que incorpore a construção de significado das palavras em inglês ao invés de uma simples tradução.

Além disso, me lembrei dos conceitos da translanguagem e dos repertórios semióticos quando uma aluna me perguntou qual palavra eu tinha comentado com eles ao falar de *hungry*, uma vez que as crianças estavam repetindo essa palavra nesse momento. Então, ao invés de eu falar que "faminto" seria *starving*, como numa tradução, eu tentei construir um sentido com a palavra *hungry* já conhecida por eles, dizendo "mais que *hungry* é *starving*" para respondê-la.

Não obstante, nas aulas com o 1º ano, me embasei nos pressupostos da translanguagem quando ensinei as palavras *big* ou *small*. Pensei que aumentando minha voz para falar *big* e diminuindo ela ao falar *small*, ao mesmo tempo que realizava os sinais com os braços, ajudaria a compreender o sentido dessas palavras sem precisar de tradução. De fato, as crianças continuaram repetindo elas e inclusive imitando minha mímica e voz.

Ainda em aula com essa turma, me questionei qual seria um modo mais interessante de introduzir o uso de *a.m.* e *p.m.* do inglês, considerando o que aprendi da translanguagem. Tentei construir um sentido com os alunos, mostrando um vídeo que indica o período do dia e tais horas a depender do horário. Assim, fui questionando as crianças sobre qual seria a diferença de usar o *a.m.* ou *p.m.* e em quais momentos do dia apareciam no vídeo. Aos poucos, elas chegaram na conclusão correta do que significa essas indicações de horário, sem eu oferecer de início a resposta ou regra para eles, o que acredito ser mais proveitoso para o desenvolvimento de estratégias linguísticas deles, uma vez que irão conseguir compreender os significados pelos contextos e usos.

Por fim, na aula com o 1º ano, ao introduzir o termo *kitten*, eu lembrei de algumas pesquisas sobre translanguagem e parti de questionamentos sobre partes das palavras em inglês para alcançar a compreensão do todo. Então, perguntei aos alunos se conheciam uma parte da palavra *kit* como em *hellokit* e eles aos poucos foram associando esse termo com o gato filhote que logo conclui ser *kitten*.

Semana 3 (13 a 17/09)

Essa semana um momento interessante foi quando o 1º ano comentou sobre a escrita da palavra *hospital* em inglês, perguntando se estava escrito em português, uma vez que a escrita é igual. Essa reação dos alunos com a palavra parecida nas duas línguas me fez questionar se essa discussão seria uma prática translíngua, pois apesar da escrita semelhante, foquei na aula em mostrar as diferenças sonoras de uma língua para outra, principalmente em relação ao som da letra H, como em *horse* e *house*, enquanto os alunos comparavam e repetiam palavras em português com o H mudo. Nesse momento, os alunos pareciam ganhar consciência dessa diferença e relação entre as línguas.

No caso das aulas com o 4º ano, havia uma tarefa do trabalho do 3º bimestre. Nessa avaliação, eu pensei nos conceitos da translanguagem e no papel da língua materna ao permitir que os alunos escrevassem suas respostas mesclando as duas línguas. Assim, instruí que eles podem escrever as frases em português e acrescentar palavras que conheçam em inglês, como eles mesmos sugeriram. Imaginei que essa dessa forma eu pudesse promover a combinação entre as línguas e a realização da atividade pelos alunos de modo mais criativo.

Em outro momento da semana, no 1º ano, eu retomei a música/melodia (criada por mim) das direções em inglês, na qual eu sinalizo com os dedos, e parece que eles já entenderam muito bem o sentido das palavras ao combinar com os movimentos. Eles acompanham a cantoria e a coreografia: *next to* com os dedos do lado um do outro, *across from* com as mãos atravessando os lados e o tom da voz mais longo e *between* indicando o dedo do meio entre três dedos. Os alunos até ficaram repetindo a música depois de mim e durante a aula enquanto respondiam as questões. Quando eles tinham dúvida de qual resposta seria a correta acerca da posição de um estabelecimento na cidade, segundo a imagem mostrada, eles olhavam para as mãos e repetiam o movimento, depois falavam a resposta.

Semana 4 (20 a 24/09)

Na aula com o 2º ano houve uma prova do 3º bimestre para encerrar as notas. Durante a realização dessa avaliação, os alunos demonstraram bastante dificuldade com as questões, perguntando traduções, mesmo que

fossem palavras e perguntas que fizemos repetidamente nas aulas e na revisão. Com isso, fiquei preocupada com minhas aulas, me questionando se eu pudesse ter feito algo melhor para eles lembrarem das palavras em inglês e seus significados sem precisar perguntar as traduções. Também refleti sobre como os pressupostos da translanguagem lidariam com esse problema. Pensei se é errado eles quererem a tradução para a prova, ao mesmo tempo que me questionei sobre o objetivo dessa avaliação, “não é para avaliar o conhecimento deles da língua inglesa?” Logo, as relações e as combinações que eles têm competência de realizar sem a minha ajuda, o que significa sem as traduções. Entretanto, após corrigir as provas durante a semana, percebi que a maioria dos alunos alcançaram nota 10 e 8. Com esse resultado, conclui que toda a dificuldade que eles estavam apresentando talvez seja apenas insegurança na língua inglesa, o que ocasionou nesse sentimento dos alunos em buscar por confirmação e traduções.

Essa dificuldade e busca por traduções foi diferente nas aulas dessa semana com o 4º ano. Os alunos leram trechos de uma história em inglês e responderam muito bem minhas perguntas feitas em inglês sobre ela, compreendendo as informações em inglês, mesmo que respondessem em português. Acredito que do ponto de vista da translanguagem eles respondem na língua materna pela facilidade e talvez para reafirmarem a identidade. As vezes para esclarecer minhas perguntas, eu tentava combinar as línguas portuguesa e inglesa, pensando nas práticas translíngues.

No caso do 1º ano, essa semana eu notei um comportamento interessante dos alunos. Após eu falar uma palavra em inglês, eles sempre a repetem na frase em português, como “eu tenho um *cat*” ou “não tenho [lápiz] *blue*”, o que me parece ser uma prática translíngue, em que eles combinam os elementos que conhecem das línguas de forma criativa. Essas estruturas combinadas as vezes até eu mesma faço uso para que as crianças compreendam melhor o que estou explicando ou instruindo, como “peguem o lápis *blue*!”.

No 3º ano, uma aluna me chamou a atenção ao fazer um pôster de desastres naturais em inglês e com legendas em português. Na sua apresentação, ela repetia as duas línguas. Eu achei interessante ela sentir a necessidade de fazer isso apesar de ter bastante facilidade com a língua inglesa, me questionei se talvez seria uma forma de se reafirmar no outro idioma. Às vezes, eu repito as frases ditas em inglês na língua portuguesa, mas com o intuito de esclarecer a instrução, me pergunto se talvez a aluna não faça o mesmo com o mesmo objetivo de deixar mais claro, porém para ela mesma.

Semana 5 (27/09 a 01/10)

Essa semana, na aula com o 4º ano sobre William Shakespeare, apresentei um vídeo (mais infantil) que conta sobre a vida dele de forma bem ilustrativa, com desenhos e imagens (esse foi o motivo pelo qual eu selecionei, uma vez que somente as falas em inglês poderia gerar dificuldade de compreensão). Durante o vídeo, para amenizar as possíveis dificuldades dos alunos em compreender a história, tentei fazer perguntas de verificação, isto é, pausei o vídeo em partes que julguei relevante sobre a vida do poeta e perguntei em português aos alunos o que eles haviam entendido. Além disso, também ofereci auxílio na compreensão do vídeo retomando algumas partes em português que envolvia bastante frases mais complexas em inglês (com diferenças de tempo).

Nas aulas com as outras turmas, também percebi essa preocupação minha em falar em português quando é para esclarecer alguma instrução ou falar frases mais longas. Eu tento colocar palavras em inglês, mas me preocupo em recair somente em ensino de vocabulário. Fico indecisa com o quanto de frases em inglês os alunos compreenderiam, talvez aqueles mais avançados na sala teriam facilidade, porém outros mais dificuldades. Por isso, quando falo frases mais longas em inglês, acabo repetindo elas em português para os alunos com mais dificuldade. No 4º ano, eu me surpreendi quando testei uma frase inteira em inglês no meio das atividades, sem repeti-la em português, e os alunos forneceram a resposta correta, compreendendo minha pergunta.

Nas aulas com o 1º ano, eu percebi dificuldade dos alunos em lembrar das refeições em inglês. Então, para lembrarem o que significava *dinner*, eu pensei em complementar a palavra com alguma ação que usasse o corpo deles, uma vez que músicas e danças eles recordam bem. Assim, eu realizei com as crianças uma dinâmica de bater a mão no ritmo das palavras, na sequência das refeições do dia, como *break-fast*, *lun-ch* e *di-nner*, o que fez eles recordarem rapidamente o sentido em outros momentos da semana, provavelmente devido a essa brincadeira sonora e a ordem sequencial que coloquei as refeições propositalmente. Esses recursos, acredito eu, devem ser semióticos no âmbito da translanguagem, momento em que os alunos construíram um sentido a partir do som e da sequência das palavras.

Ainda trabalhando durante a semana com o 1º ano, havia uma atividade que envolvia palavras provavelmente difíceis para os alunos lembrarem, uma vez que não são tão frequentes nas aulas. Então, eu fiquei um pouco confusa sobre como proceder, como realizar a atividade sem somente traduzir. Pensei nos conceitos da translanguagem e no uso das imagens, então eu decidi pronunciar as palavras (ao invés de apontar para a escrita) e pedir para que eles tentassem adivinhar qual imagem seria, partindo do conhecimento deles, geralmente com as habilidades de *listening* mais desenvolvidas. Comecei com as palavras mais comuns a eles, como *paint* e *read*, em que acrescentei a dica *read a book*, pensando que eles poderiam associar rapidamente ao livro, pois o termo *book* é mais conhecido pelas crianças. Essa dinâmica com a atividade funcionou bem, então com a palavra *eat* também

busquei associar ao vocabulário de refeições como *eat breakfast* e *eat lunch*. Em suma, fiquei contente com essa minha abordagem, pois sinto que consegui construir um significado por meio dessas dicas linguísticas e associadas dentro do próprio repertório linguístico do aluno, bem como minhas mímicas e movimentos visuais ofereçam suporte para esses sentidos.

Considerando essa estratégia, no 3º ano ao tentar esclarecer a diferença entre *below* e *above*, eu apenas sinalizei com a mão para baixo e para cima, o que pareceu ser suficiente para os alunos construírem seus sentidos sem exigir a tradução.

No caso das aulas com o 4º ano essa semana, trabalhamos com o vocabulário de danças tradicionais ao redor do mundo. Esse tema me lembrou do quanto o movimento do corpo é importante para aprender esse tipo de conteúdo, como as ações e os movimentos de cada dança. Já havia pensado nisso antes durante os estágios da graduação, porém agora ao estudar translinguagem entendo melhor o motivo dessa importância, isto é, como os recursos semióticos são partes integrantes da construção de significados e da comunicação. Por isso, realizei com jogo de mímica com os alunos, em que eles tinham de dançar o estilo sorteado, dentre as quais eu acrescentei as danças brasileiras, enquanto os colegas tentam adivinhar a dança em inglês. Eu fiz esse jogo compreendendo hoje que o repertório semiótico dos alunos ajuda a reconhecer e associar ao repertório linguístico das danças. Nota-se que antes dessa dinâmica nós lemos os textos sobre as danças, discutindo sobre os movimentos dos corpos e a essência delas, bem como mostrei diversos vídeos de cada estilo de dança para os alunos se embasarem. Com isso, acredito que os elementos visuais e o ritmo das músicas ofereceram auxílio para a aprendizagem dos alunos na língua inglesa.

Semana 6 (04 a 08/10)

Essa semana, eu realizei mais leituras sobre translinguagem e recursos semióticos e me lembrei de um episódio em sala. Geralmente, para efeito de humor, os alunos tendem a repetir palavras do inglês que se assemelham na pronúncia com o português. Por exemplo, no 4º ano os alunos repetiram a palavra *pay day* na semana passada para relembrar o verbo “peidei” do português. Ciente dessas brincadeiras dos alunos, ao ensinar a estrutura com *used to*, imaginei que os alunos iriam associar o termo à palavra “usar” e perguntei se era esse o sentido depois de dar alguns exemplos de contexto do livro. Muitos foram pela semelhança e concordaram, porém, conforme fui negando, começaram a questionar e se engajar mais no sentido da palavra, suspeitando de que o significado fosse “gostar de algo”. Por fim, retomei a atenção das crianças aos contextos em que a estrutura estava sendo utilizada e o contexto da unidade do livro que era sobre aprendizagem do passado em inglês, logo ofereci o sentido correto como o de costumes no passado. Agora, compreendo que talvez essa seja uma estratégia minha de utilizar a L1 para comparar e construir um sentido apropriado dos termos.

Semana do dia 11 ao 15/10 - Semana do Saco Cheio (suspensão das aulas)

Semana 7 (18 a 22/10)

Essa semana, na aula com o 3º ano, trabalhamos com o tema do ano novo chinês, conforme previsto no livro, porém aproveitei para fazer comparações com o evento no Brasil também. Ao perguntar em inglês aos alunos sobre o tema, numa tentativa de verificar se eles compreendiam, pensei que seria importante também, talvez para os alunos com mais dificuldade, se eu fizesse algum sinal que oferecesse auxílio para compreenderem a pergunta. Nesse raciocínio, embasada nos conceitos de translinguagem sobre a construção de sentido com a ajuda dos gestos, perguntei o seguinte: “*is it similar or different from Brazilian new year?*”, enquanto sinalizava com os dedos mexendo-os juntos na palavra *similar* e depois distantes e separados na palavra *different*. Os alunos demonstraram compreender o sentido da pergunta e responderam em inglês *different*, pontuando depois em português como é a celebração no Brasil.

No 1º ano, trabalhamos no fim da aula dessa semana os pronomes *I* e *we* dentro do contexto de emoções e das atividades no parque. Para falar essas palavras em inglês e não citar repetidamente a tradução apenas, eu tentei ligar esses pronomes aos gestos com as mãos. No *I* eu apontava para mim mesma e no *we* eu fazia um movimento de círculo pela sala de aula. Os alunos pareceram compreender o sentido conforme realizamos as atividades, em que eles iam respondendo corretamente. No livro, a atividade tinha uma imagem com uma pessoa quando era *I* e duas pessoas quando era para se referir a *we*, o que me fez perceber que eles realmente entenderam o conceito da palavra a partir da sinalização.

Semana 8 (25 a 29/10)

Essa semana, trabalhamos uma história em inglês com o 4º ano. Para que os alunos entendessem melhor os acontecimentos da história sem que eu precisasse traduzir a todo o momento, utilizei de bastante performance, encenando momentos da história e a transição de personagens. Alguns alunos comentavam em português o que eu

falava/fazia, mas no geral prestaram atenção na história e parece que puderam compreender boa parte dela, de acordo com seus comentários depois e as atividades do livro. Após a primeira parte da história, uma aluna perguntou se eu podia contar em português a segunda parte e eu aproveitei para perguntar se era necessário, pois ela já estava compreendendo a história anteriormente, então ela acenou e concordou.

Diante desse momento, percebi que eu mantive em inglês as falas e a narração que continham frases mais simples ou que com a minha performance seria possível ficar subentendido. Enquanto as frases que continham tempos diferentes ou de maior complexidade, eu retomava o sentido em português para que eles compreendessem os acontecimentos. De qualquer modo, boa parte da história eu consegui interpretar com movimentos, entonação e mímica, como se estivesse representando a cena narrada.

Essa ideia de oferecer um contexto durante a leitura de uma história foi pautada na translanguagem e no papel significativo de todo esse conjunto de recursos semióticos na construção da comunicação, pois minha intenção era de que os alunos compreendessem de forma geral os acontecimentos, construindo um sentido sobre a situação e os personagens e alcançando o objetivo dessas atividades que é de praticar o *listening*. Essa situação me atentou para o fato de que as conversas e as histórias sempre estão acompanhadas de um contexto, de expressões faciais e de movimentos corporais, esses recursos são também importantes na comunicação, o que torna essencial ser simulado na contação da história, uma vez que sua função é representar uma situação real.

Em outro momento durante a semana, ensinei os usos de *for* e *since* para o 4º ano e percebi que estava preocupada em oferecer o “conjunto” proposto por Canagarajah. Eu não queria apenas explicar os sentidos das palavras, mas queria oferecer algum recurso visual, um desenho, pois imaginei que os alunos iriam entender melhor a diferença de sentido. Então, ao assistir um vídeo do YouTube que eu iria indicar para os alunos, copiei a ideia do vídeo e coloquei na lousa durante a minha explicação ao invés de passá-lo depois. Nesse caso, o formato das letras que compõem as palavras é o próprio desenho, o termo *for* tinha a letra F esticada como numa linha de tempo para simbolizar o período e o *since* tinha uma marca em x em cima da letra I para indicar o tempo específico. Os alunos também haviam anotado nos cadernos os desenhos e, depois, ainda durante a semana, na aula de revisão, questioneei sobre o que tínhamos aprendido anteriormente e os alunos imediatamente lembraram do desenho e foram tentando explicar os usos de cada palavra a partir da ilustração. Assim, foi interessante perceber o quanto o desenho fazia parte do raciocínio deles para compreender o conceito do vocabulário. Minha leitura sobre espaço temporal me fez compreender como essa minha estratégia foi um “conjunto” dos recursos semióticos, uma prática translíngue.

Semana 9 (03 a 05/11)

Com a leitura sobre o “conjunto” da orientação espacial como recursos semióticos em mente ainda, nas aulas dessa semana percebi que fico bastante incomodada com a turma do 3º ano, pois não consigo ficar em pé durante a aula e anotar/apontar na lousa. Antes da leitura, eu ignorava esse sentimento, pois achava ser parte de um hábito anterior a pandemia e não muito importante ou relevante para as aulas. Entretanto, agora compreendo que minha posição na sala em frente a lousa e meus gestos em conjunto com o conteúdo são extremamente importantes para engajar os alunos em uma construção de sentidos. Ter noção disso me fez entender que as aulas híbridas no 3º ano com uma ou duas alunas on-line não me deixam satisfeita com meu trabalho e me causa a impressão de que os alunos têm mais dificuldade e desmotivação de compreender o conteúdo, uma vez que estou presa na cadeira e no computador para que as crianças remotas consigam me ver e acompanhar a aula. Assim, notei que apontar para partes do documento sendo espelhado com o mouse não parece ser muito efetivo, então tentei ficar mais em pé e senti uma boa mudança de comportamento e engajamento na sala.

Com essa mesma estratégia, nas aulas do 2º e 4º anos eu também testei mudar a posição em sala para não ficar sentada e presa ao computador, me posicionei na frente e apontei para a lousa com meus braços. Como resultado, as aulas foram muito diferentes, percebi mais atenção dos alunos e mais engajamento nas discussões sobre o conteúdo.

Semana 10 (08 a 12/11)

Essa semana, na aula com o 1º ano, eu me lembrei das leituras e realizei uma atividade com os alunos embasada nelas. Eu tinha preparado uma música com os usos do *can* para começar a discutir o sentido da palavra e depois realizar os exercícios do livro sobre esse conteúdo. Entretanto, o projetor da sala não estava funcionando e eu busquei ser criativa. Me lembrei de um relato sobre translanguagem nos artigos sobre um professor que escrevia a palavra na lousa e esperava as contribuições dos alunos para depreender o sentido dela. Essa atividade me pareceu bastante interessante, pois envolve engajamentos dos alunos e uma construção conjunta do significado. Então, ao invés de mostrar a música, eu escrevi a palavra *can* na lousa e perguntei aos alunos suas hipóteses sobre o sentido, também ofereci alguns exemplos de frases enquanto eu fazia a ação, como *I can run* ou *I can jump*. Foi interessante observar os alunos tentando adivinhar a palavra, primeiro pensaram que seria “vou”, como em “eu vou correr”, pois eu fazia a ação depois, porém outros alunos disseram ser “posso” e aproveitei para questionar

em sala qual eles achavam mais correto. Uma aluna pediu para ir ao banheiro nesse momento, perguntando “*can I go to the bathroom?*” e aproveitei essa oportunidade para mostrar o uso do *can* novamente. Então, os alunos concluíram ser “posso”. Depois, para fazer as atividades do livro e montar as frases foi fácil. Fiquei bastante satisfeita com essa atividade e pretendo utilizar em outros anos também.

Nota-se que as aulas agora estão começando a ser mais voltadas para os ensaios dos projetos de inglês, pois todas as turmas irão apresentar. Nos ensaios, como estamos praticando as falas em inglês que já foram montadas nas aulas, não há muita construção de sentido para pensar na translanguagem, uma vez que se trata apenas de repetição, correção da pronúncia e memorização das frases. Apenas no 3º ano que percebi um comportamento muito robótico dos alunos ao pronunciar as frases, então eu pensei em incorporar os gestos ao ensaio, numa tentativa de construir um significado nas frases e relacioná-lo aos gestos. Para fazer esse movimento de construção com as crianças, eu elaborei um roleta on-line com algumas frases que eram as mais robotizadas pelos alunos. Na sala, o aluno responsável pela frase devia se levantar e imitar os gestos ao falar ela, conforme a roleta girava e selecionava uma. As crianças amaram a dinâmica e de fato incorporaram os gestos depois durante o restante dos ensaios.

Apêndice C – Diários de Pesquisa 2022

Aula 1 - 26/01

Hoje foi uma aula dupla introdutória, então foi mais tranquila com jogos e explicações gerias sobre as aulas e o projeto dos alunos.

Antes da aula eu reli o planejamento da turma para lembrar da sequência de perguntas que eu ia fazer, pois eu já havia trabalhado de formas diferentes com as outras turmas. Na noite anterior, minha colega de casa e professora de inglês, sugeriu uma brincadeira com os 4 anos de palavras em papel e tentar adivinhar, então acrescentei esse jogo ao final da aula.

No momento da aula, também achei mais prático apenas escrever na lousa os lugares relacionados às férias do que espelhar uma imagem com os escritos. Afinal, percebi que os alunos estavam acompanhando bem a discussão e lembrando facilmente dos termos em inglês.

Na minha percepção da aula, eu não precisei usar muitas expressões e mímicas, pois os alunos estavam lembrando rapidamente o significado de tudo, o que foi surpreendente e me deixou bastante contente.

Para o pôster de perguntas na sala, eu queria ter feito mais associações e construção de um significado em conjunto, por isso tentei comentar os contextos que as frases seriam usadas, porém fiquei meio insegura se ficou ainda muita tradução.

Com o jogo, achei interessante deixar os alunos livres para utilizar seus repertórios linguísticos, teve bastante combinações entre português e inglês. Além disso, conforme eu repetia as palavras em inglês os alunos também repetiam comigo, o que me pareceu demonstrar que eles reconheciam e entendiam o que estava sendo dito.

Quanto as músicas, o primeiro vídeo sobre “go to school” eu achei melhor não pausar e explicar cada parte, pois seria cansativo, e acredito que o refrão e a ilustração eles compreenderam perfeitamente. As músicas no final, eu deixei os alunos escolherem, pois já são conhecidas e já trabalhamos sobre elas antes, como o “peanut butter” e a “who took the cookie”, os alunos já sabem o que estão cantando.

No geral, acredito que os alunos mostraram facilidade com a língua inglesa e boa compreensão de tudo, com execução de um aluno com mais dificuldade e um aluno novo.

Um ponto interessante da aula foi quando surgiu a brincadeira pega-pega. Eu lembrava que em inglês não era uma tradução literal e como prezo por ensinar os alunos a pesquisarem me dispus a fazer isso. Porém, uma aluna que estava remoto já pesquisou e ficou na dúvida se estava correto por ter sido no Google tradutor, o que sempre deixo claro ser passível de erros literais. Ela mandou no chat a resposta, porém concluímos que não parecia correto. Após a aula, enviei para as crianças no classroom a tradução correta.

Aula 2 - 31/01/2022

Hoje foi uma aula individual de 50 minutos para dar início às atividades do livro.

Reli o planejamento e segui boa parte do que era proposto, porém durante a leitura do texto tive ideias melhores sobre como guiar e esclarecer o sentido dele, mesclando português e inglês.

Incorporei a leitura de algumas frases pelos alunos, mas percebi que a porcentagem e os números maiores que 20 poderiam causar dificuldade para eles, por isso lia os números em inglês e repetia as frases para mostrar a pronúncia correta.

Também tive a ideia de fazer setas para relacionar com o sentido de quantidade, inclusive nas questões de V/F as setas indicaram o que era mais ou menos. Acredito que esses desenhos no texto foram extremamente importantes para os alunos compreenderem o sentido do que estava sendo dito, até construindo um sentido de quantidade e proporção.

Quando uma aluna perguntou o significado de “most”, além de oferecer a tradução em português, coloquei a palavra em contextos da sala de aula e comparei com “everybody” para diferenciar. Minha intenção era construir um significado de forma mais reflexiva e complexa da palavra. Os alunos pareceram compreender melhor e até se engajaram nos exemplos e na curta discussão sobre isso.

Em outras aulas com turmas de período diferente, eu não havia pensado em desenhar as setas e não fiquei muito satisfeita com a leitura do texto em comparação com essas. Eu tive de explicar mais em português a relação dos números e tive de traduzir algumas questões para os alunos compreenderem, enquanto as setas pareceram substituir essas explicações.

Foi bastante satisfatório deixar o exercício 2 para os alunos fazerem em duplas, pois percebi engajamento deles para reler o texto e associar as informações do gráfico com as palavras-chave do texto. No monitoramento, eu esclareci algumas dúvidas em português, mas continuei falando os números em inglês na maioria dos casos, já que bastava eu apontar para onde estava me referindo no texto ou no gráfico.

Para diferenciar as palavras notebook de laptop, eu tive a ideia de decompor a palavra na lousa, conforme alguns exemplos das leituras que fiz em 2021, e acredito que foi bastante proveitoso para as crianças se atentarem a essas partes, elas pareceram interessadas e surpreendidas com o fato. Quando eu apenas apontei para os objetos na sala, repetindo essas palavras, não pareceu suficiente, pois os alunos continuavam com expressões confusas, mas quando escrevi na lousa, eles entenderam.

Escrevendo este diário agora, após a aula, e refletindo sobre essas questões, minhas intenções e estratégias nesses momentos, percebo o quanto o “trabalho na lousa” (workboard) foi importante para construir sentido com os alunos. Acredito que valorizar isso agora me faz ter uma prática melhor, mais informada sobre teorias pedagógicas que pretendo adotar, isto é, alunos ativos no processo de ensino-aprendizagem é uma co-construção do conhecimento.

Aula 3 - 02/02/2022

Hoje a aula foi dupla e o objetivo era trabalhar sobre as atividades no tempo livre e as personalidades.

Primeiro, fiz um questionamento aos alunos para levantar hipóteses e sugestões sobre possíveis atividades no tempo livre. Minha intenção foi de construir o tema em conjunto com eles, tentando buscar engajamento e interesse dos alunos, tornando a aula mais significativa para eles. Foi interessante ver como surtiu efeito minha prática translíngua nesse momento, apesar de eu estar pedindo exemplos enquanto falo em português, os alunos respondiam em inglês as atividades, pois eu as anotava em inglês na lousa.

A imagem que montei com as personalidades também foi muito útil. Consegui incorporar propositalmente o tom de voz e as expressões e mímicas aos termos sendo apresentados. Tive a ideia de pedir aos alunos para repetirem em inglês no tom de voz que simbolizava e expressava o sentido de cada palavra. Assim, acredito que eles foram construindo o significado das palavras, utilizando todos os recursos semióticos disponíveis. Inclusive, durante a atividade em duplas, alguns alunos me perguntaram o sentido de alguns termos e eu observei se eles compreenderiam somente com meu tom de voz e expressão ao repetir a palavra, conforme eu havia feito antes. De fato, eles relembavam o sentido e voltavam para a atividade.

A explicação para passar as instruções da atividade em dupla eu decidi oferecer toda em português, pois em turmas de outro período havia ficado bem confuso o modo de trabalhar e anotar na apostila. Dessa vez, a confusão parece que durou pouco tempo e logo conseguiram realizar a tarefa.

Monitorando os grupos, pude observar que alguns alunos anotaram em português a parte da personalidade, porém para praticar o inglês, pedi que notassem também na outra língua, buscando na página o que havíamos visto.

Para realizar a atividade do áudio, fui pausando para as crianças identificarem as palavras chaves e eu repetia em inglês o que parecesse mais difícil. A atividade foi tranquila com essas pausas, pois íamos anotando aos poucos e os alunos conseguiram acompanhar sem dificuldades.

No geral, o que me surpreendeu na aula foi a importância das minhas expressões e tonalidade de voz ao falar das personalidades, pois as crianças se divertiram e imitaram o modo de falar, estendendo o assunto e comparando o sentido do termo a elas.

Aula 4 - 07/02/2022

Hoje tivemos uma aula individual para dar continuidade ao conteúdo de perguntas em inglês.

Em outras turmas, eu havia anotado na lousa as palavras e as setas de cada após assistir o primeiro vídeo que é uma música e depois os alunos confirmavam o que foi discutido assistindo o segundo vídeo com exemplos. Porém, achei uma forma muito tradicional de apresentar essas palavras, colocando definição primeiro e depois o contexto. Por isso, na aula da tarde, eu replanejei a ordem de apresentar os termos e primeiro assistimos os dois vídeos para depois anotar tudo certinho, permitindo mais discussão antes sobre o que significam. Acredito que assim foi mais interessante e mais interativo.

Entretanto, nessas discussões, as crianças se animaram e entraram em assuntos de ensino de português no exterior e dificuldade das línguas. Eu acho muito interessante aproveitar esses momentos, então esclareci suas curiosidades.

Esse foco da aula tomou um tempo e vi que não seria possível abrir a atividade do livro de ligar as perguntas com as respostas para os alunos fazerem, que era o planejado e funcionou muito bem nas outras turmas. Entendo que uma estratégia de prática translíngua seja permitir esse momento para as práticas dos alunos, porém devido ao tempo e a outra discussão também significativa, eu acabei realizando a atividade em conjunto com eles.

Me preocupei em ensinar as estratégias de leitura para executar a atividade, focando em palavras chaves e como elas relacionam com as respostas. Acredito que para isso é necessário estabelecer uma construção entre os significados dos termos, um entendimento ainda complexo das frases e não simples.

Acredito que as anotações na lousa ficaram bem claro para os alunos como compreender as palavras de perguntas.

Na atividade, também aproveitei para explicar o termo “weekends” e optei por mostrar a divisão das palavras anotando na lousa para concluir e construir qual o significado do termo todo. Foi bastante produtivo com os alunos participando e concluindo.

As anotações na lousa eu varieei um pouco entre português e inglês, pois eu estava pensando na dificuldade dos alunos com algumas palavras.

Aula 5 - 09/02/2022

Hoje tivemos uma aula dupla para revisar o conteúdo de personalidades e hobbies e organizar a turma para o talk show e entrevista. Então, foi uma aula sem exercícios do livro e com mais interação.

Para retomar o vocabulário de personalidades, achei interessante colocar a imagem novamente e repassar as imitações que fazíamos. Os alunos pareceram recordar rapidamente, inclusive citando as mímicas ao falar dos termos, como dizer “neat” e fazer os sinais com as mãos ou “quiet” com dedo nos lábios.

Na discussão, eu me preocupei com o meu “boardwork” para deixar a reflexão sendo feita bem visual para os alunos, pois me recordo das leituras que realizei e de como esse aspecto está relacionado ao desenvolvimento de um raciocínio. Utilizei de posições na lousa, cores da caneta e desenho. Também me preocupei em não apagar o que foi posto, mas sinalizar com X e flechas conforme as reflexões foram sendo feitas, numa forma de ilustrar a própria discussão e avaliação dos comentários.

Acredito que desse modo os alunos puderam acompanhar melhor a reflexão sobre as diferenças. Eles também ficaram livres para ilustrar da forma deles e utilizaram de várias cores e decorações.

Nessa aula, percebi que utilizei muito a combinação das línguas portuguesa e inglesa, pois exigia reflexões mais complexas. Mantive o português para esclarecer e explicar, enquanto utilizava elementos do inglês sobre o assunto, como “good friend” ou os vocabulários estudados. Acredito que essa combinação foi efetiva, os alunos mostravam engajamento e bom entendimento da discussão, respondendo e participando com as mesmas combinações que eu fazia.

Também apontei bastante para a lousa, gesticulando sob as palavras e de acordo com as reflexões que eu fazia.

Organizar os grupos e explicar sobre o projeto e a entrevista foi feito em português, porém os nomes “talk show”, “interview” e os países mantínhamos em inglês, alunos e professora, mesclando algumas vezes em ambas. Achei interessante, pois apesar de estarmos falando em português, falávamos sobre conceitos que estavam na língua inglesa.

Na atividade de responder o formulário, me ocupei bastante em resolver problemas técnicos. Porém, ao final, os alunos recorriam para tirar dúvidas sobre as personalidades e eu percebi que bastava eu fazer mímicas ou mudar tom de voz que eles logo retomavam seu sentido. Para lembrarem o sentido de “why”, tentei relacionar a pergunta sugerindo que a resposta teria “because”, numa tentativa de construir essa relação de significados entre essas palavras e de fato alguns alunos recordaram.

Por fim, apesar de ser uma aula de inglês considerada talvez com muito uso de português, acredito que as práticas translingües ainda estão presentes em diversos momentos, pois tanto professora quanto alunos estavam utilizando de uma combinação de repertórios linguísticos e semióticos na discussão, organização e realização da atividade.

Aula 6 - 14/02/2022

Hoje tivemos aula individual para aplicar a ficha diagnóstica de inglês.

No geral, a aula foi conforme o planejamento, sem muitos imprevistos.

Passei as instruções em português e li as alternativas em inglês. Na questão 4, uma aluna pediu ajuda em relação as palavras “factories” e “hunting”, então para não dar o sentido em português da palavra e responder a avaliação, eu as coloquei em um contexto em inglês. Minha intenção foi de permitir ao aluno construir o significado daquelas palavras a partir da relação com outras na frase. Como em “factories produce objects” e “cavemen hunt mammoths”, eu esperava que a aluna reconhecesse as outras palavras e associasse aos tópicos “city” e “prehistory”, propostos.

Esses exemplos deram certo, pois a aluna disse ter entendido e realizou a questão.

Durante a aula, prestei bastante atenção para não ficar sentada na cadeira onde o notebook estava espelhando a avaliação. Eu fiquei em pé e passei as instruções na frente, apontando para a avaliação espelhada ao invés de usar o mouse, propositalmente. Percebi que assim os alunos engajam mais na explicação e focam melhor no que está sendo mostrado.

Ao final da aula tivemos tempo de fazer um jogo on-line para revisar o conteúdo das palavras de pergunta.

Eu apenas realizei a leitura em inglês do que aparecia e os alunos deram as respostas imediatamente. Em uma questão, os alunos ficaram inicialmente confusos sobre “where” ou “when”, então pedi para eles observarem a imagem que estava marcando tempo, logo responderam “where”.

Acredito que o jogo foi bem divertido e a imagem que aparecia ajudou muito os alunos.

Aula 7 - 16/02/2022

Hoje tivemos uma aula dupla para introduzir o conteúdo de descrição física.

Mostrar a música e comentar sobre ela de forma pausada pareceu ser bastante produtivo, os alunos foram compreendendo bem o vocabulário e a reflexão da aula, mesclando português com o inglês do vídeo.

Na entrega dos post-its, eu achei melhor definir instruções mais detalhadas, como cada aluno esperar o outro, para não haver repetições. Eles utilizaram as palavras do livro como base para escrever, mas outros alunos

também foram mais criativos e trouxeram outros termos. Eu não consegui citar exemplos para cada palavra, conforme o planejado, pois percebi que não daria tempo para o pôster. Então, mantive apenas repetindo os termos que traziam e fazendo expressões no caso do vocabulário novo sobre aparência física. Acredito que foi suficiente para os alunos entenderem esses termos.

Na elaboração do pôster, eu achei mais interessante oferecer um modelo para eles seguirem, pois assim conseguiriam visualizar melhor o esperado e como colocar as informações selecionadas. Acredito que o modelo foi proveitoso, pois muitos alunos o tiveram como base, porém acrescentando ou mudando alguns detalhes, o que deixei livre para fazerem, uma vez que estão exercendo sua criatividade. Alguns tiveram dúvidas ainda e eu reutilizei o modelo, apontando para ele e retomando o que era para fazer. Também notei algumas palavras escritas erradas no pôster de alguns alunos, seguindo a sonoridade, porém achei melhor não corrigir no momento, pois esse não era o objetivo.

No geral, percebi que tive de usar muito português para explicar sobre as dinâmicas, para os alunos não ficarem confusos, mas as escritas nos post-it, a música e o pôster foram todas anotações em inglês. Falando em português sobre conteúdos em inglês, acredito que é uma prática translíngua, pois utiliza todo o repertório linguístico do aluno e constrói significado sobre a outra língua.

A disposição das colunas de categoria na lousa e o modelo de pôster também são recursos semióticos essenciais para o desenvolvimento de toda essa construção linguística da aula.

Aula 8 - 21/02/2022

Hoje tivemos uma aula individual sobre perfis que incluíam informações de personalidade, aparência e hobbies.

Para fazer os exercícios do livro de preenchimento de lacunas em um texto, eu planejei promover uma discussão inicial sobre perfis e as informações encontradas neles, conectando os conteúdos de aulas anteriores. Ao invés de eu ler os tópicos da imagem, achei interessante no momento oferecer essa oportunidade para os alunos praticarem e pedi a eles. Então, eles leram em inglês os perfis e comentamos em português as informações. Alguns termos eu retomei com mímicas, como as sardinhas ou a altura.

Durante a aula, pensei em realizar um exercício com os alunos e deixar o outro para eles tentarem fazer um tempo sozinhos. Então, ao ler o primeiro exemplo de exercício, também achei interessante ir grifando as palavras-chaves que conectavam com o termo a ser preenchido. Grifei na cor vermelha e escrevi as palavras na cor azul para dar um destaque diferente, mostrando mais claramente para os alunos essa conexão, de acordo com minha intenção.

Essa ideia de ensinar uma habilidade de escaneamento para os alunos nesse exercício foi surgindo conforme eu ministrei a aula para as outras turmas também, pois não queria apenas preencher as lacunas mecanicamente ou traduzindo tudo. Planejei concentrar nas palavras que eles conheciam e conectar com a melhor informação oferecida no perfil. Dessa forma, os alunos pareceram acompanhar muito bem a atividade e se engajaram em estabelecer as relações com os termos.

Após realizar o primeiro exercício, decidi dar um tempo aos alunos para tentarem fazer sozinhos o segundo exercício e muitos se saíram muito bem. Eu ofereci duas dicas que deveriam levar em consideração ao fazer o exercício para não se confundirem e eles começaram a se ajudar. Promover esse espaço para eles interagirem entre si e tentarem utilizar seus repertórios de forma criativa e combinada foi proposital da minha parte no momento, apesar de não ter sido planejado com antecedência.

Depois, realizei a correção com eles na lousa, enfatizando a importância de considerarem o contexto do texto e as palavras que conheciam para saber qual termo é apropriado na lacuna.

Infelizmente, ao final da aula, não foi possível fazer o modelo de perfil para eles escreverem sobre os amigos deles. Também achei que já estão com duas tarefas e uma terceira seria cansativa.

No geral, acredito que consegui tornar a aula um pouco mais significativa e menos mecânica, desenvolvendo um pouco dessa habilidade dos alunos em escanear, relacionar e compreender o contexto para agir nele. Apesar de trabalhar com os termos em inglês, a discussão em português serviu bastante para conectar eles e construir mais sentido.

Aula 9 - 23/02/2022

Hoje tivemos uma aula dupla sobre revisão para a prova do 1º bimestre. Como essa avaliação é mais tradicional, a escola nos instrui a cobrar mais regras e gramática do inglês. Então, a revisão também se trata de fazer mais exercícios e elucidar mais a gramática para os alunos. Por isso, considero uma aula cansativa, com bastante exposição e facção de exercícios. Entretanto, tentei tornar a aula um pouco mais interessante e divertida.

Eu comecei a aula mostrando uma música sobre personalidades que os alunos amaram e dançaram. Depois, ao repetir pela segunda vez o vídeo, pausei em determinados momentos e perguntei aos alunos quais personalidades conhecidas das aulas eles haviam identificado naquele trecho e anotei as palavras na lousa. Após anotar e relembrar, com expressões e tonalidade da voz, os termos, concentrei nas estruturas de perguntas com "like" (gostar/como). Me preocupei em sinalizar na lousa, com cores diferentes, os dois possíveis significados

dessa palavra e como identificar eles. Essa explicação foi feita em português, mas os exemplos na lousa eram em inglês e português.

Para eu não fazer as atividades do livro sozinha enquanto eles apenas assistem passivamente, eu permiti alguns minutos para eles tentarem fazer em duplas ou trios o primeiro exercício, abrindo espaço para eles utilizarem seus recursos linguísticos. Essa estratégia funcionou muito bem, pois a maioria conseguiu acertar todas as questões, o que eu verifiquei depois observando suas apostilas e anotando na lousa, conforme a sugestão deles.

Para realizar a segunda página de exercícios do livro, devido ao curto tempo restante, eu realizei a atividade de forma mais guiada. Primeiro, situei o contexto do exercício e propus ler as perguntas para eles participarem sugerindo a resposta. Também ressaltiei a identificação das palavras de pergunta para estabelecer relação com a resposta, grifando-as na lousa. Esse modo de realizar a tarefa pareceu ser interessante, pois os alunos puderam ter uma ajuda na medida certa e com espaço para se engajar na procura das respostas. Nesse caso, utilizei bastante da combinação das línguas portuguesa e inglesa para eles acompanharem a aula.

Nesse momento, os alunos já estavam bastante cansados e distraídos. Principalmente porque um aluno novo acabou de mudar para a turma deles e estava muito agitado. Percebi que precisava usar o português até para ter mais a atenção dos alunos em mim. Eu havia separado três links de jogos online para os alunos fazerem em grupos durante a metade da aula, enquanto eu passaria resolvendo as dúvidas. Entretanto, com toda a conversa excessiva, não foi possível seguir esse planejamento, então eu apenas postei os jogos no classroom para os alunos praticarem depois em casa como forma de estudo para a prova.

Para finalizar a aula, o último exercício era sobre a estrutura das perguntas. Sugeri que os alunos observassem a atividade anterior, em que eu havia lido perguntas, para criarem hipóteses da ordem das palavras que compunham as perguntas. Após escrever os exemplos, sinalizei com caneta vermelha essa divisão da estrutura e anotei a forma gramatical, conforme na ficha revisional deles. Novamente, as explicações foram em português e as anotações em inglês.

Se tivesse mais tempo de aula, eu abriria espaço para os alunos tentarem fazer o restante das atividades em grupos, porém elas ficaram como tarefas.

No geral, a aula foi bem cansativa por conta de dois fatores, aluno novo e conteúdo gramatical. Acredito que talvez por causa desses dois motivos foi necessário utilizar mais português para os alunos acompanharem as atividades, no sentido de atenção e compreensão. Acredito também que essa combinação na aula, de explicações em português sobre exemplos e vídeo em inglês, são parte das práticas translíngues. A organização da lousa demandou a utilização dos recursos semióticos também.

Além disso, a professora de sala começou a comentar as notas dos alunos durante a aula, causando mais distração e dispersão do conteúdo. Foi uma aula que fiquei bem frustrada, cansada e insatisfeita com o resultado.

Aula 10 - 07/03/2022

Hoje tivemos uma aula individual após uma semana de feriados. Nessa aula, realizamos um exercício sobre personalidades e para isso tive de retomar o conteúdo.

Conforme o planejamento, comecei anotando na lousa as duas perguntas que vimos em aulas anteriores sobre personalidade. Em português, tentei construir uma compreensão sobre o sentido dessas perguntas, se estariam perguntando a mesma coisa ou não, se seriam similares ou não. Os alunos logo reconheceram as palavras-chave e a informação sendo pedida, como as características de personalidade. Eu grifei em vermelho as palavras "describe" e "like", pois são as mais prováveis de serem reconhecidas e necessárias para interpretar as perguntas.

Na sequência, utilizei os jogos de quiz sobre personalidade para relembrar o vocabulário. Com isso, os alunos pareciam acompanhar muito bem a aula e o conteúdo.

Na atividade do livro sobre preenchimento de lacunas, meu objetivo era ensinar os alunos a identificarem as palavras-chave para construir um sentido sobre o texto e conseguir estabelecer as possíveis relações com o traço de personalidade correto. Então, eu realizei os dois primeiros exemplos, grifando em vermelho essas palavras provavelmente mais conhecidas e relevantes para o texto, questionando e esclarecendo em português como elas se relacionam com as personalidades. Os alunos se engajaram nas discussões e acertaram as características de cada personalidade. No momento de realizar as três atividades finais sozinhos, parte da turma apresentou um pouco de dificuldade. Então, grifei e comentei brevemente sobre as palavras-chave delas, a fim de dar dicas e aproximar o aluno dessa compreensão. Para alguns, isso foi suficiente, porém para outros, a dificuldade ainda permaneceu. Ao final, corriji o restante dos exercícios a partir dos comentários dos outros alunos, enquanto eu questionava sobre as palavras-chave grifadas e como se relacionariam com as personalidades.

No geral, a aula pareceu divertida e bastante construtiva e colaborativa. Tentei oferecer tempo para realizarem a atividade sozinhos e garantir essa oportunidade para praticarem, pois percebo muita dificuldade de alguns nesse momento, apesar de acompanharem muito bem a aula, entretanto, devido a alguns problemas técnicos da internet, tivemos um atraso e restou pouco tempo ao final. De todo modo, acredito que concentrar nessa construção de sentido e relação das palavras com as personalidades foi significativo para os alunos.

Aula 11 - 09/03/2022

Hoje tivemos uma aula dupla para finalizar a unidade 1 do livro, então trabalhamos com advérbios de frequência para responder um quiz sobre uso de tecnologia e depois repassamos algumas perguntas em inglês sobre melhores amigos, abrindo espaço para os alunos se entrevistarem.

Comecei questionando os alunos sobre o título do quiz, focando e grifando o termo "addicted" enquanto tentava estipular para os alunos uma relação com o termo internet para eles tentarem interpretar o sentido construído. Foi bastante interessante observar as tentativas deles de construir um sentido até acertarem. Ao comentarem a palavra "viciado", aproveitei para anotar na lousa o "use a lot" como uma forma de definir o termo. Os alunos pareceram compreender muito bem a proposta do quiz e fiquei contente com o movimento de reflexão e relação sobre as palavras e os sentidos.

A música foi para introduzir os advérbios de frequência, com um apoio visual e sonoro, para os alunos inferirem os significados dos termos. Eu pausei no meio para verificar se estavam acompanhando e deixar claro o tema a ser discutido, a frequência. Acredito que esse momento foi muito importante, pois, com isso, pudemos sistematizar melhor na lousa os advérbios a partir das conclusões iniciais dos alunos sobre a música. Inclusive, o ritmo do vídeo ao pronunciar algumas palavras como "how often" se manteve ao longo da aula sendo repetido por mim e pelos alunos como uma forma de relembrar seus significados.

Para anotar na lousa os advérbios de forma que os alunos lembrassem seus sentidos, eu organizei conforme a quantidade de frequência de cada, do menos frequente aos mais frequente, desenhando uma seta na lousa e sinais de mais e menos. Essa organização foi muito relevante, pois durante a aula os alunos continuavam olhando para essas anotações para "medirem" suas respostas. Ao anotar cada termo e refletir sobre ele com a turma, também utilizei de sinais expressivos e mistura de inglês com português, então eu mantive em inglês o termo "frequency", por ser parecido com português, e estruturei os questionamentos em português. Para falar "always", pontuei com as mãos um movimento repetitivo, enquanto "sometimes" eles compreenderam apenas pelos movimentos da mão balançando e "never" pelo movimento de X com as mãos. Percebi que isso substituiu muitas explicações que seriam feitas em português e pude manter uma reflexão na própria língua inglesa para praticarem e associarem.

Achei melhor ler as perguntas e explicar elas em português, pois muitas estruturas e palavras eles não tiveram contato ainda. Mantive em inglês os termos conhecidos como "how often" e "how many". Na leitura das palavras que indicavam quantidade, como "few" e "many" eu apenas realizei gestos para compreenderem, sem precisar explicá-los em português.

No geral, essa parte da aula as perguntas eram explicadas boa parte em português, enquanto as respostas os alunos comentavam em inglês e no fim tiveram o resultado, em que fiz questão de repetir o termo em inglês "addicted" ou não, pois estávamos construindo um sentido em volta dessa palavra.

Na sequência, a segunda parte da aula foi sobre as perguntas para se fazer sobre os melhores amigos. Me preocupei em retomar as palavras de pergunta, como "who" e "when", e mantive os termos conhecidos pelos alunos em inglês, porém tive de manter os pronomes em português para não confundirem a pergunta. Para os alunos compreenderem o que deveria ser feito na entrevista, fiz uma ilustração na lousa explicando a relação das perguntas, pois seria sobre o melhor amigo do colega de sala que estava sendo entrevistado. Em outras turmas, isso foi um pouco confuso de entender, então preveni esse problema já esclarecendo no início com um desenho. Também anotei em inglês entre parênteses na frente das perguntas na lousa, o que deveria vir como resposta, pois acredito que os alunos reconheceriam a escrita de termos já vistos em aulas anteriores.

Enfim, permiti aos alunos tempo para realizarem suas entrevistas e praticarem a língua inglesa, repetindo as perguntas. Dei liberdade para os alunos anotarem em português e inglês, o que muitos fizeram. Também perguntavam repetindo em duas línguas, como uma forma do outro colega compreender ele. Achei interessante a combinação que eles iam fazendo das línguas e das anotações, acredito que foi de fato uma forma de mostrar a aprendizagem deles dessa aula. Então, fiquei bastante contente com o resultado.

Alguns poucos alunos demonstraram bastante dificuldade para acompanhar as atividades e nesses casos eu utilizei da tradução mesmo para compreenderem o que fazer.

Com as aulas até este momento, refleti bastante para anotar minhas percepções no diário e percebi que não consigo ter plena consciência ainda de como utilizo a combinação do inglês e do português, pois acontece de forma muito intuitiva e natural durante as explicações da aula. Acredito que talvez por serem alunos de nível muito básico ainda, a combinação ocorre mais ao utilizar elementos do vocabulário em inglês sendo trabalhado, ou com palavras mais semelhantes ao português, enquanto as estruturas, as explicações e as reflexões são feitas em português mesmo, tanto para os alunos acompanharem quanto para eles se engajarem na discussão. As anotações na lousa e no material percebo também que tento manter sempre em inglês, por ser o conteúdo sendo estudado. Talvez, revendo as aulas gravadas e reassistindo esses momentos de combinação eu consiga sistematizar melhor esses usos.

Aula 12 - 14/03/2022

Hoje tivemos uma aula individual para realizar a prova do 1º bimestre. As instruções de cada questão são feitas em português para evitar confusão dos alunos ao responderem elas. Também realizei a leitura em inglês das alternativas, pois os alunos ajudavam a compreender o que está escrito. Conforme alguns alunos me chamavam na carteira para tirar dúvidas, eles comentavam que lembrava da música "how often do you" e cantavam ela para realizar a questão. Achei interessante que também me pediram para ler em inglês o que eles haviam respondido, como para se certificarem que haviam feito corretamente e minha pronúncia garantiria se as perguntas e respostas fariam sentido juntas.

Aula 13 - 16/03/2022

Hoje tivemos uma aula dupla para dar início à nova unidade do material didático sobre exploração e passado simples. Comecei mostrando a imagem inicial do livro e fazendo perguntas em inglês sobre os lugares presentes nela, retomando as palavras de pergunta e anotando elas na lousa para os alunos relembrem o que significam, como "where" e "who". Isso pareceu funcionar muito bem, pois os alunos logo compreenderam e se engajaram na discussão. Eles sugeriram em inglês as palavras "city, desert e ocean", então eu as anotei conforme os cenários na imagem.

Na sequência, questionei em inglês o que as pessoas da imagem estavam fazendo, relacionando em português a saída da cidade, a passagem pelo deserto e viagem pelo oceano. Concluindo o tema da unidade, os alunos responderam sobre a exploração, termo que anotei em inglês na lousa para introduzi-lo, junto da razão que o motiva, como o descobrimento. Os alunos pareceram bastante interessados no assunto e nessa apresentação dos termos em inglês, acredito que minha intenção de os guiar a essas conclusões a partir da relação com palavras-chave em inglês foi produtiva, pois foi possível construir um sentido a partir delas.

Para promover uma reflexão mais crítica sobre o assunto e relacionar com o conteúdo do tema anterior, comecei a questionar os alunos em português sobre os traços de personalidade de um explorador. Nessa discussão, utilizamos o viking como exemplo de um explorador que busca conquistar, enquanto outros exploradores poderiam apenas viajar para descobrir novos lugares e novas pessoas. Anotei na lousa em inglês as personalidades importantes, mas também acrescentei o termo respeito e conquista para diferenciá-los. Assim, a discussão ocorreu, em sua maioria, em português com palavras-chave da nova unidade sendo introduzidas em inglês, o que acredito ter sido significativo para os alunos, pois assim pudemos engajar em uma reflexão e construção de sentido sobre essas palavras e a realidade do mundo.

Na segunda parte da aula, ao avançar as páginas, confirmei que os alunos já sabiam bastante sobre o explorador Marco Polo, pois outras turmas haviam comentado que aprenderam sobre ele nas aulas com a outra professora tutora da sala. Então, os alunos comentaram em português toda sua jornada e relembramos a brincadeira de criança denominada "marco polo". Eu permiti esse momento na língua materna dos alunos para eles se engajarem no assunto e relembrarem a história do explorador, pois na sequência eu iria apresentar essa mesma história na outra língua, então estabelecer esse paralelo pareceu interessante para os alunos realizarem comparações linguísticas ao assistirem o vídeo em inglês.

Eu realizei a leitura em inglês do vídeo e comentei em português algumas partes talvez mais complexas. Mantive as palavras-chave e termos provavelmente já conhecido pelos alunos em inglês. Pausei o vídeo no mapa aparente para começar uma interpretação da rota feita pelo explorador e logo fiz uma transição para o mapa semelhante do livro, em que pude perguntar em inglês os países e continentes. Depois de compreender o mapa inicialmente e o caminho das setas indicadas, eu achei melhor lembrar aos alunos como pronunciar as datas dos anos em inglês, pois facilitaria a compreensão do áudio e até das atividades seguintes do livro. Para isso, ilustrei o ano 2022 na lousa em azul e marquei em vermelho as formas de pronunciar em inglês.

Eu coloquei o áudio duas vezes sem interferir muito para promover um pouco de desafio aos alunos, pois eu havia apresentado e comentado as palavras-chave que apareceriam na história, então os alunos com mais facilidade poderiam se engajar a fazer sozinhos as anotações no mapa, o que eu pude de fato observar em alguns alunos.

Depois, eu coloquei o áudio uma terceira vez com pausas e fui auxiliando na compreensão da história e das anotações no mapa. Eu anotei as datas, períodos de duração e, propositalmente, os verbos no passado para depois discutir sobre eles. Como o áudio já estava em inglês e as anotações na lousa também, comentei em português para todos os alunos acompanharem.

Por fim, questionei os alunos sobre os verbos na lousa e eles perceberam o final "-ed" em parte deles, o que logo concluíram ser verbos no passado. Como não sabiam porque outros verbos eram diferentes, começaram a suspeitar que não estivessem no passado, então eu anotei as duas formas deles na lousa e concluí que se tratava de irregulares.

No geral, fiquei bastante contente com a aula, pois pareceu que meus questionamentos, combinando as línguas, levaram os alunos a relacionarem os sentidos dos termos, a refletirem sobre o assunto e a compreenderem o que foi dito no áudio do material. Eu finalizei a aula com a sensação de que não ensinamos e aprendemos somente

sobre a língua inglesa, mas construímos um conhecimento sobre o mundo, sobre os exploradores, sobre as jornadas e sobre o passado.

Em outras turmas, essa discussão foi mais difícil e cansativa, talvez por problemas de distração dos alunos, conversa excessiva, distração ou falta de vínculo comigo mesmo, uma vez que eles não me conheciam, porém essa turma eu acompanho há dois anos, eles se mantiveram mais engajados e participativos, o que contribuiu para o desenvolvimento da discussão e da aula.

Aula 14 - 21/03/2022

Hoje tivemos uma aula individual para realizar alguns exercícios sobre o passado simples do inglês. Essa aula eu ministrei de casa, de forma remota, pois estava doente, com dores de garganta e cabeça. De toda forma, apesar de não estar me sentindo bem, pensei em como utilizar as práticas translíngues como uma estratégia para realizar os exercícios.

Primeiro, eu passei todas as instruções sobre a tarefa do projeto dos alunos em português, para evitar qualquer confusão a respeito do que era para ser feito. Na sequência, ao abrir o livro na página correta, questionei os alunos sobre o que estávamos aprendendo nas aulas e o que começamos a ver nessa nova unidade do livro para retomar com eles o assunto de exploração e passado simples. Os alunos lembraram do tema e até comentaram em inglês os termos chave, como “explorer, exploration e past”. Aproveitei para perguntar o que tínhamos na página e eles responderam “um map”, o qual relatei com o que vimos em aulas anteriores, isto é, um mapa do Marco Polo para compreendermos a jornada dele de exploração pelo mundo. Também questionei quem eram os nomes citados no livro e os alunos concluíram ser exploradores. Toda essa retomada eu fiz em português, porém combinando com elementos chave da unidade no inglês, como “journey, past, map, explorer e exploration”. Tentei construir um sentido sobre o que íamos estudar relacionando essas palavras em inglês com a explicação em português.

Conforme o planejamento, eu li os trechos de textos do livro em inglês, tentando dar mais tonalidade na voz ao pronunciar algumas palavras que poderiam reconhecer melhor. Durante a leitura, eu também fui fazendo algumas perguntas sobre o texto em português para garantir compreensão, engajamento e acompanhamento da turma na atividade. Isso pareceu funcionar bastante, pois os alunos iam participando e respondendo sobre a origem dos exploradores, destino da viagem e período da jornada. No mapa, fomos traçando as explorações que comentávamos, o que achei interessante, pois essa ilustração parecia ajudar na visualização da jornada dos exploradores, como uma forma de tornar concreto o que estávamos comentando em português e inglês.

Na atividade seguinte, concentrei primeiro em construir um sentido com os alunos sobre o título do texto que íamos trabalhar. Foquei em palavras-chave, como “life” e “ships”, e comentamos em português como os alunos achavam que era a vida nos navios antigamente. Assim, eu consegui o engajamento deles no assunto e questionei em inglês se achavam que seria “comfortable” ou “dangerous”. Senti que pude tornar a leitura do texto mais significativa com essa discussão inicial, então realizei a leitura dele em inglês, focando em partes mais interessantes, e fui fazendo comentários em português sobre o que dizia, pois percebi que boa parte da estrutura do texto seria difícil para os alunos compreenderem em inglês, por esse motivo, além do pouco tempo restante, não achei que daria para dar oportunidade para os alunos lerem os textos na aula. Eu tentei explicar em português como era a vida dos navegadores antigamente, conforme ia lendo o texto, porém mantendo alguns termos chave e que provavelmente os alunos conheciam em inglês. Eu deixava os alunos responderem qual palavra circular no texto e comentei sobre o uso do “did”. Assim, minha intenção foi construir um sentido sobre esses termos, relacionando-os com as explicações e comentários, enquanto deixávamos evidente o uso do passado simples no texto.

No geral, acredito que consegui conduzir bem a aula e a leitura dos textos, tentando promover discussões que combinem inglês com português para engajar os alunos e construir sentido sobre o que eles estavam aprendendo, pois a participação dos alunos foi positiva e demonstraram estar acompanhando a aula. Entretanto, fico na dúvida se não recai em uma tradução dos textos apenas, parece uma linha tênue entre combinar as línguas para construir sentido sobre o texto ou ler em inglês e traduzir em português para apenas compreender o texto.

Aula 15 - 23/03/2022

Hoje tivemos uma aula dupla para realizar a segunda avaliação do bimestre, o trabalho (TB) em grupo. Nesse caso, eu mantive todas as minhas instruções em português e reorganizei alguns integrantes dos grupos do projeto de inglês. Esse momento inicial da aula levou mais tempo do que o esperado, porque eu queria deixar tudo bem claro para os alunos conseguirem se organizar depois, porém isso fez com que tivessem um tempo apertado para fazer tudo.

O TB consistia em fazer uma entrevista com dois colegas do grupo sobre as aventuras deles, então as perguntas estavam no passado e pediam informações como onde, quando e o que fizeram, além de retomar as personalidades. A segunda parte era para eles selecionarem os perfis mais interessantes de aventuras e fizessem um poster com essas informações. Por fim, a terceira parte era para eles decorarem e apresentarem o poster para mim.

Dessa forma, eu expliquei para os alunos em português as perguntas da entrevista logo no começo e depois tive de repetir diversas vezes para auxiliar os grupos. Em alguns momentos, eu repeti as palavras de pergunta, como "where" e "When", gesticulando, para os alunos tentarem lembrar o sentido e depreender o significado das perguntas. Alguns alunos conseguiram fazer essa reflexão, porém outros demonstraram mais dificuldade, então tive de oferecer a tradução em português para seguirem com a atividade. Também entreguei um Ipad para cada grupo poder pesquisar as traduções que fossem necessárias para anotar as respostas dos colegas ou fazer o poster. Isso pareceu funcionar, pois eles pesquisavam as atividades que fizeram nas aventuras em inglês.

As instruções do TB estavam escrito em português e inglês e as perguntas para entrevista ou informações do perfil estavam somente em inglês. Pedi aos alunos para praticarem as perguntas em inglês com os colegas, mas permiti que utilizassem da combinação das línguas para se engajarem na atividade. Assim, eu os ouvia repetindo as perguntas nas duas línguas, comentando em português a resposta e pesquisando alguns termos em inglês para anotar. Acredito que esses momentos foram produtivos, pois os alunos realizavam a atividade de forma participativa e utilizando seus repertórios linguísticos conforme conseguiam, se engajando em pesquisar o desconhecido para aprender.

Inclusive, como estratégia para os alunos combinarem criativamente seus repertórios linguísticos, eu permiti que eles não seguissem o modelo proposto no TB de perfil ou de apresentação. Eu deixei um modelo para servir de base para eles compreenderem a proposta da atividade, porém expliquei que eles podiam adaptar os desenhos, o formato e a fala, mantendo as informações exigidas no trabalho em inglês. Isso foi interessante, pois alguns alunos desenharam suas aventuras ao lado das informações e combinaram inglês e português ao apresentarem seus posters. Acredito que essa liberdade aos alunos é uma forma estratégica de utilizar as práticas translíngues em sala de aula para manter eles engajados em desenvolver uma atividade e discurso mais complexo. Entretanto, percebi que o tempo ficou muito limitado e as atividades corridas, talvez fosse melhor ocupar menos tempo para as instruções e organizações iniciais e deixar a apresentação para outra aula.

No geral, me senti confiante em manter meu auxílio em português durante toda a aula, pois a proposta e a atividade em andamento já estavam em inglês e assim eu conseguia esclarecer dúvidas dos alunos mais rápida e objetivamente. Também me senti segura em permitir que os alunos combinassem as línguas, o que na minha percepção eles também se sentiram mais seguros e, por isso, mais participativos e engajados. Apesar de um ou dois grupos apresentar mais dificuldade em realizar a atividade e o tempo ficar corrido, eu acredito que o resultado foi interessante, as entrevistas, os posters e a apresentação dos alunos mostraram o uso das línguas e a compreensão sobre a proposta.

Aula 16 - 28/03/2022

Hoje tivemos uma aula individual para continuar com as atividades sobre exploradores e suas jornadas. Primeiro, eu explorei com os alunos três imagens do livro sobre aventuras para acrescentar a pergunta proposta no material ao roteiro de perguntas da entrevista com o convidado norte-americano. Para engajar os alunos a pensar sobre as imagens, eu fiz uma série de perguntas em inglês e anotei as palavras de perguntas estudadas antes na lousa para ajudá-los a identificar o sentido dos meus questionamentos.

Quando eles demonstravam dificuldade para lembrar o que significava o termo, eu tentei dar pista, oferecendo outro termo relacionado a ele, como "location" para "where". Isso pareceu funcionar, pois eles foram respondendo e participando da discussão. Ao fim, conclui para os alunos que se tratava de aventuras e li a pergunta escrita no livro, questionando novamente qual era o tempo verbal da pergunta. Os alunos conseguiram compreender que se referia ao passado, porém não identificaram qual termo indicava isso e eu conclui circulando o "did" na lousa. Achei importante construir esse movimento com os alunos sobre as imagens e a pergunta escrita, pois é uma forma de ensiná-los a construir um sentido sobre esses textos antes de inclui-los no roteiro da entrevista. Os alunos também pareceram interessados e compreenderam a pergunta feita. Por fim, acrescentei a pergunta ao roteiro e demos continuidade ao tema de exploração.

A próxima atividade era de listening, havia um áudio para ouvir sobre um explorador, lacunas para preencher e palavras para circular sobre ele. Antes de colocar o áudio, eu queria que os alunos compreendessem quais informações estavam faltando nas lacunas e o que já estava escrito para conseguirem acompanhar a pronúncia das frases. Então, eu primeiro parti das hipóteses deles sobre o homem no texto, tentei ignorar a imagem, pois não revelava nada condizente com o explorador. Conduzi os alunos à ideia de que seria um explorador, lembrando o que estávamos estudando nas aulas anteriores e o tema de exploração. Depois, li a parte já feita do texto, grifando as palavras no passado e permitindo aos alunos comentarem cada trecho. Também foquei em palavras-chave talvez mais conhecida pelos alunos e traduzi os verbos que eram irregulares, pois eles não tiveram muito contato com eles ainda e não eram o objetivo no momento. Questionei os alunos sobre as palavras grifadas e eles compreenderam que eram as palavras no passado, com isso concluíram que iriam aprender sobre a jornada no passado de um explorador. Também perguntaram sobre o significado de "was born", o qual eu traduzi, e apontei na lousa para o final que havia "died" e eles entenderam que se tratava da história da vida do homem.

Após compreender o texto da atividade, questionei os alunos qual informação faltava nas lacunas e comentaram corretamente sobre o tempo. Então, eu anotei na lousa "when?" para sinalizar que seriam as datas que

deveriam procurar no áudio. Aproveitei para relembrar eles como falar os anos em inglês para eles conseguirem identificar no áudio. Escrevi o ano atual na lousa de azul e, de vermelho, sinalizei as duas formas de pronunciar em inglês. Os alunos também comentaram e repetiram comigo, demonstrando já lembrar como se diziam os anos em inglês. Logo, eu reproduzi o áudio duas vezes sem minha interferência direta, apenas apontando na lousa, conforme o áudio passava para a próxima linha do texto, mais uma vez tentando facilitar para os alunos acompanharem a atividade. Com essa ajuda, alguns alunos conseguiram anotar algumas partes, porém outros não conseguiram acompanhar o áudio ou identificar as datas. Então, na terceira reprodução do áudio, eu fui pausando a cada vez que uma data era dita e, a partir do comentário dos alunos, anotando na lousa a resposta da atividade. Para os alunos compreenderem melhor o áudio todo, também fui repetindo em inglês algumas partes que considerei importante, sabendo da próxima atividade de circular as palavras corretas, conforme a história do áudio. Tentei combinar inglês com português para esclarecer essas partes que os alunos demonstravam mais dificuldades. Como eu já fui comentando o áudio todo com pausas, não foi necessário repetir mais uma vez para a atividade seguinte, eu apenas li em inglês as frases e as opções para circular e os alunos foram respondendo em inglês a opção correta da história.

No geral, a aula teve bastante engajamento dos alunos e acredito que consegui combinar bem o inglês e o português para fazer a verificação inicial da atividade de listening e depois ao repassar o áudio novamente. Entretanto, sinto que apesar de todo esse auxílio que tentei oferecer, muitos alunos ainda tiveram dificuldade para acompanhar e entender o áudio. Por isso, fiquei pensando qual seria o motivo disso e o que mais eu poderia ter feito para oferecer esse suporte. Talvez o áudio era mais completo do que o texto e por isso os alunos se perdiam, ou talvez por que haviam muitas palavras desconhecidas ainda. Se tivesse mais tempo de aula para essa atividade, eu poderia ter trabalhado melhor com as palavras do áudio, permitindo uma pesquisa de vocabulário inicial talvez para depois ouvir o áudio.

Aula 17 - 30/03/2022

Hoje tivemos uma aula dupla para escrever sobre o explorador do talk show e produzir uma linha do tempo dos alunos. Primeiro, esclareci em português o projeto do talk show novamente para a turma, pois alguns ainda tinham ficado com dúvidas, conforme as mensagens que recebi dos pais durante a semana. Eu retomei o conceito de entrevista para explicar que iríamos construir as falas do personagem e li em inglês o início do roteiro, após fazer uma demonstração em português do que se diz nesses contextos.

Na parte do explorador, eu deixei um modelo de exemplo em inglês com palavras estudadas pelos alunos para preencher as informações que faltavam e que foi pesquisada pelos alunos, então li o trecho e perguntei aos alunos quais informações seriam preenchidas, o que eles responderam corretamente. Na sequência, eu li a tarefa dos alunos, algumas em inglês outras em português, dando ênfase com o tom da voz em partes-chaves da história do explorador e confirmei com os alunos o que iríamos selecionar para o roteiro. Dessa forma, espelhando na lousa, eu escrevi as informações e modifiquei o modelo conforme alguns dados interessantes que os alunos trouxeram. Eu queria que a participação dos alunos nessa escrita tivesse sido mais ativa, porém eles estavam bastante dispersos nesse dia e eu não soube a melhor forma de eles colaborarem nisso. Talvez se eu permitisse que eles escrevessem sozinhos ou em grupos, mas eles não apresentaram tanta autonomia para conseguir fazerem isso, executar a tarefa em grupos já se demonstrou muito difícil para eles, então imaginei que escrever as frases em inglês no roteiro seria demais, ainda mais considerando o tempo limitado para essa parte da aula. Por isso, eu tentei controlar melhor a situação e orientar mais diretamente essa atividade, sempre comentando com os alunos o que estava escrevendo e o que preferiam colocar no roteiro.

Na outra parte da aula, eu queria apenas mostrar aos alunos como ocorre no inglês o passado contínuo, pois eles estavam acostumados a ver o -ing como tempo presente nos anos anteriores e esse conteúdo gramatical fazia parte introdutória da unidade do livro. Na atividade do livro, eu explorei primeiro as imagens, perguntei em inglês o que as pessoas faziam nelas e qual era a conexão entre elas, estabelecendo, a partir dos comentários dos alunos, que se tratava de uma sequência de eventos. Depois, eu circulei as respostas de como ficaria a frase no passado contínuo em inglês e questionei os alunos qual era o tempo verbal, constatando com o -ing na frase. Os alunos começaram a ficar confusos e interessados, então eu expliquei em português o uso do -ing nesses contextos dos passados e desenhei um gráfico na lousa, situando os tempos, o período da ação e o momento específico usando passado simples. Após a ilustração, eles demonstraram compreender o uso desses tempos verbais e participaram na realização do restante da atividade. Eu sei que foi uma atividade bastante tradicional, focando na gramática da língua, porém tentei partir de um contexto e de reflexão sobre a língua para conseguir introduzir esse tema no tempo curto destinado a ele.

Para finalizar a aula e trabalhar com as linhas do tempo em inglês que conclui os conteúdos dessa unidade, como anos e passado em inglês, eu mostrei aos alunos a linha do tempo de um astronauta e li os eventos escritos, enquanto os alunos comentavam em português a história dele, pois aparentemente haviam estudado com outra professora. Depois, eu questionei do que se tratava aquela linha, anotando na lousa em inglês em cores diferentes "Linha" e "tempo", numa tentativa de relacionar esses termos com a ilustração, e perguntei quais eram os aspectos

essenciais essa proposta, circulando os anos e grifando os verbos no passado. Os alunos se engajaram bastante nessa parte, demonstrando interesse e compreensão de toda essa discussão e reflexão.

Então, eu expliquei em português que eles iriam produzir uma linha do tempo deles, pelo qual eles ficaram muito animados, e retomei os exemplos da outra página para servir de base para eles escreverem, lendo em português e inglês. Os alunos começaram a produzir a tarefa e em alguns momentos me perguntavam como escrever alguns eventos conforme o interesse deles e eu fui anotando na lousa em inglês.

Por fim, lembrei que a atividade seria finalizada em casa e apresentada na aula seguinte, para eles praticarem os anos e os eventos em inglês, porém podendo combinar o português se necessário.

No geral, os alunos estavam bastante distraídos no começo da aula, talvez por conta da escrita do explorador e da pouca participação ativa deles nesse momento, o que eu também fiquei incomodada por não conseguir ter uma ideia melhor de como construir um texto com eles colaborativamente senão eu instruindo a situação. Porém, acredito que no fim conseguimos realizar as atividades de forma significativa para os alunos, partindo da pesquisa e preferência deles, do contexto das imagens e da interpretação da linha do tempo do livro com a linha do tempo da vida deles.

Aula 18 - 04/04/2022

Hoje tivemos uma aula individual para os alunos apresentarem suas linhas do tempo e finalizamos o tema de passado e exploração da unidade 2 do livro.

Primeiro, eu recolhi as tarefas da avaliação TB e instruí o que eu esperava da apresentação deles. Expliquei que os anos e os eventos escritos deveriam ser falados em inglês, mas também permiti que eles complementassem ou articulassem as falas com português. Eu pensei nisso, pois os anos e os eventos escritos eram os objetivos a serem aprendidos da unidade, então queria que eles praticassem isso na fala ao invés de só me ouvirem. Porém, também permiti o português para abrir espaço para os alunos praticarem a translinguagem e não se limitarem a apenas uma língua. Tentei considerar a bagagem deles e promover mais segurança ao apresentar. Por fim, retomei com os alunos como dizer os números e anos em inglês, contamos desde o primeiro até o vinte, pois percebi dificuldade em outras turmas em lembrar alguns números, e mostrei novamente o vídeo de uma menina se apresentando, dessa vez anotei na lousa os verbos no passado e comentei sobre o vídeo para lembrar os alunos do uso do passado.

Feito essa introdução de como apresentar, chamei os alunos para irem na frente da sala, porém eles demonstraram relutância, então permiti que eles fossem na ordem conforme se sentiam mais confortáveis. Não foram todos os alunos que fizeram a tarefa e dois alunos não quiseram apresentar, para eles sugeri que me enviassem vídeo no classroom.

Dos alunos que apresentaram, alguns demonstraram mais facilidade e outros dificuldades, eu fiquei do lado e tentei auxiliar conforme eles pediam. Os alunos com mais facilidade, conseguiam apresentar suas linhas do tempo em inglês, fazendo alguns comentários em português, o que achei bastante significativo. Outros com mais dificuldades, apenas queriam falar em português, então eu tentei incentivar lendo em inglês para eles repetirem e praticarem a pronúncia.

No geral, acredito que essa apresentação foi interessante para os alunos com facilidade, pois eles puderam se desafiar e praticar a fala mais independente. Porém, fiquei um pouco insatisfeita com a minha conduta em relação aos alunos com dificuldades, não tenho certeza se somente ler em inglês para eles os ajudariam a desenvolver o inglês. Acho que é importante sim a repetição em alguns momentos, para praticar a pronúncia, porém para uma apresentação deles eu queria que tentassem mais ler o que tinham anotado em inglês. Sinto que talvez tenha faltado mais segurança desses alunos, então por conta desses sentimentos e até da vergonha, eu tentei ajudar mais, lendo para eles se sentirem mais confiantes, porém fico na dúvida se haveria outras formas de lidar com essas situações.

Aula 19 - 13/04/2022

Hoje tivemos uma aula dupla, porém somente metade da aula foi sobre as perguntas da entrevista. Eu espelhei o roteiro parcial na lousa com as perguntas que adicionamos conforme as unidades 1 e 2 e relembrei os alunos sobre a entrevista. Li as perguntas em inglês e os alunos foram comentando, a partir de alguns questionamentos, o que elas significavam. Feito isso, perguntei a eles que outras perguntas gostariam de fazer e ouvi os alunos conforme eles levantavam as mãos. Alguns alunos já sugeriram perguntas em inglês, enquanto outros falavam em português e eu anotava na lousa, dando umas pausas na fala para eles tentarem preencher comentando palavras em inglês para construir a pergunta.

Por fim, para distribuir cada pergunta aos alunos, eu as li em inglês e eles levantam a mão de acordo com qual gostariam de falar. Acredito que com isso os alunos pareceram participar na construção das perguntas e compreenderam o que elas significavam ao escolher as perguntas a partir do texto em inglês na lousa e da leitura.

Então, fizemos um ensaio para eles praticarem a pronúncia após a minha fala. O que eles poderão continuar em casa a partir do meu áudio postado no classroom.

Também incentivei os alunos a pensarem em mais perguntas e pesquisarem em casa como montar em inglês, o que poderei corrigir depois. Acredito que assim consigo dar mais espaço para eles pesquisarem e praticarem com a língua inglesa de forma mais autônoma.

Na aula individual seguinte também repassei novamente com os alunos o roteiro, lendo em inglês enquanto eles repetiam para praticar a pronúncia.

Aula 20 - 27/04/2022

Hoje tivemos aula dupla para realizar a entrevista com o convidado norte-americano. Comecei passando algumas instruções em português sobre como iríamos prosseguir a aula para os alunos ficarem menos ansiosos e entreguei a folha de perguntas para eles consultarem na quarteira, além de espelhar na lousa para todos acompanharem.

Permiti aos alunos seguirem com as perguntas e fui comentando ou repetindo algumas palavras em inglês das respostas do convidado, conforme o que havíamos estudado em sala, como as personalidades, e conforme a expressão dos alunos de dificuldade de compreensão. Porém, tentei não interromper muito o fluxo de conversação.

Em alguns momentos, eu percebia que o convidado utilizava frases longas e algumas palavras que os alunos podiam não conhecer, então eu traduzia o relato dele, tentando manter algumas palavras-chaves, quando era relevante para a conversa para os alunos continuarem acompanhando a discussão.

O convidado teve a ideia de fazer a pergunta de volta ao aluno para ele responder em inglês e achei muito interessante, então incentivei e fui auxiliando nas traduções quando era preciso.

Em seguida, o convidado apresentou em inglês algumas imagens e curiosidades sobre sua região de origem, o que aproveitei para repetir e comentar alguns termos que havíamos estudado, como as comparações. Nesse momento, os alunos pareceram acompanhar muito bem a apresentação em inglês com o auxílio visual. Então, abrimos novamente para mais perguntas improvisadas em inglês, minha intenção era ter esse momento mais livre para incentivar os alunos a usarem a criatividade e seus repertórios linguísticos de forma criativa na comunicação, simulando uma situação real de encontro com um estrangeiro. Ajudei alguns alunos com algumas traduções, mas a maioria deles conseguiram montar várias perguntas sozinhos, o que foi muito interessante.

Por fim, eu também queria que os alunos tivessem contato com o sotaque estrangeiro do convidado ao falar português para eles perceberem que não há problema ou vergonha ao tentarem falar o inglês. Revelei aos alunos que o convidado sabia português e permiti uma nova discussão mais livre para combinar as línguas. O convidado me surpreendeu ao falar em português sobre sua jornada para aprender a língua, incentivando os alunos a aprender e refletir sobre suas tentativas para praticar a fala, o que tentei reforçar com mais comentários em português e questionamentos para os alunos.

Assim, após a despedida do convidado, tentei ter um breve feedback da visita na perspectiva dos alunos, buscando causar uma reflexão sobre esse evento recente. Questionei em português as impressões deles, o que foi aprendido e comentamos positivamente toda a experiência.

Apêndice D – Termos de Consentimento

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Práticas translíngues nas aulas de língua inglesa: uma pesquisa-ação em contexto de soft CLIL” sob responsabilidade da professora-pesquisadora Isadora Mendes Batista, sob orientação da pesquisadora Suzi Spatti Cavalari. Para esse estudo, a professora-pesquisadora irá gravar em vídeo e áudio as aulas de inglês, aplicar um questionário para os alunos, escrever diários sobre as aulas, salvar o chat e postagens do Google *Classroom* da turma. O objetivo do projeto é analisar as práticas translíngues, ou seja, como a professora combina o uso das línguas portuguesa e inglesa durante as aulas de inglês. Nesta pesquisa, o professor é também o pesquisador que desenvolve a pesquisa com o objetivo de planejar e implementar possíveis soluções para o problema identificado, aperfeiçoando a sua prática durante as aulas.

Pode haver um pequeno risco para a saúde emocional dos participantes, pois iremos gravar as aulas em que os alunos estão presentes. Para amenizar esse possível risco, a pesquisadora não irá citar os nomes dos participantes e da escola. Serão criados nomes fictícios (falsos) para que o nome verdadeiro dos alunos não seja revelado. Além disso, a pesquisadora se compromete a nunca divulgar ou disponibilizar as imagens em público. A professora-pesquisadora irá assistir as gravações e escrever o que acontece nelas em um documento, utilizando apenas esses nomes falsos. Esses documentos serão usados somente pela professora-pesquisadora para a pesquisa dela.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa colocar o seu nome e está livre para participar ou não. Caso você deseje participar, mas depois mude de ideia, você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar a autorização ou interromper a sua participação a qualquer momento. Você não terá nenhum custo em dinheiro e poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações que você fornecer e os resultados da pesquisa serão mantidos em segredo e eles só serão utilizados em reuniões ou revistas de universidades. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato deles poderem mudar sua decisão em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios em dinheiro sobre os possíveis resultados da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações e contribuições para a prática da professora-pesquisadora, para a escola em que foi realizada a pesquisa e para outras pesquisas sobre o ensino de inglês como língua

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, com a ajuda e autorização dos seus responsáveis, preencha o que está sendo pedido e forneça sua anuência a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável(is)

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de
20__Anuência do Participante Menor de
Idade

Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador

Nome Pesquisador(a): Isadora Mendes Batista	Cargo/Função: Professora de Inglês
[Redacted]	
[Redacted]	
[Redacted]	
Telefone: (17) – 99767-4438	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa "Práticas translíngues nas aulas de língua inglesa: uma pesquisa-ação em contexto de soft CLIL" sob responsabilidade da professora-pesquisadora Isadora Mendes Batista, sob orientação da pesquisadora Suzi Spatti Cavallari. O estudo será realizado com os seguintes instrumentos de coleta de dados: gravação de áudio e vídeo das aulas, questionário respondido pelos alunos, diário de pesquisa escrito pela professora-pesquisadora, registros de chat e Google classroom da turma. O objetivo geral do projeto é analisar como se caracterizam as práticas translíngues da professora durante as aulas de inglês em uma escola bilíngue, ou seja, como a professora utiliza a língua portuguesa e a língua inglesa durante suas aulas. A pesquisa se configura como uma pesquisa-ação prática educacional, em que o pesquisador é também o professor que desenvolve a pesquisa. Isso quer dizer que o professor faz a investigação com o objetivo de planejar e implementar possíveis soluções para o problema identificado e aperfeiçoar sua prática na sala de aula. Haverá um risco mínimo para a saúde emocional dos participantes caracterizado pelo registro da interação da professora com os alunos durante as aulas. Para atenuar esse possível risco, será adotado o procedimento de omissão dos nomes dos participantes e da instituição de ensino. Serão usados nomes fictícios para que a identidade dos envolvidos na pesquisa seja devidamente preservada. Além disso, a pesquisadora se compromete a nunca divulgar ou disponibilizar as imagens em público. As gravações serão transcritas e utilizadas somente pela professora-pesquisadora para fins da investigação. Você poderá consultar a pesquisadora responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações e contribuições para a área de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira e de formação do professor, assim como para prática da professora-pesquisadora e, ainda, para o contexto educacional em que foi realizado.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____ R.G. _____

Responsável(is)

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de
20__

Assinatura - Responsável legal

Assinatura - Pesquisador(a)
responsável**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.**

Nome Pesquisador(a): Isadora Mendes Batista	Cargo/Função: Professora de Inglês
[Redacted]	
[Redacted]	
[Redacted]	
Telefone: (17) – 99767-4438	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP Rua Cristóvão Colombo, 2265. Bairro: Jardim Nazareth. São José do Rio Preto/SP – Fone 17-3221.2480 e 3221.2545	