

## A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA COMO INICIATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS PLURILÍNGUES

Alex Sandro Beckhauser<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho propõe uma reflexão sobre o Programa Residência Pedagógica como iniciativa potencializadora para a construção de espaços plurilíngues nas escolas públicas. Para tanto, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa interpretativista de abordagem mista, cujos dados foram coletados da publicação da *Lista de municípios e áreas do conhecimento indicados nos projetos das instituições de ensino superior aprovadas nos Edital nº 24/2022 do Programa Residência Pedagógica*. Utilizamos algumas variáveis para efeito de discussão, a saber: quantitativo de subprojetos aprovados por línguas estrangeiras (LE), subprojetos de LE contemplados por região brasileira e aprovados por unidade federativa. Nosso pressuposto teórico ancora-se nas discussões de plurilinguismo e competência plurilíngue (Coste; Simon, 2009; Coste; Moore; Zarate, 1997). Os resultados demonstram que, no referido edital, foram contemplados subprojetos em 4 línguas estrangeiras, com amplo predomínio do inglês. Em que pese a assimetria, estamos convencidos de que a RP, enquanto iniciativa nacional, atende demandas locais de política linguística que a caracterizam como uma iniciativa com potencial para construir espaços plurilíngues nas escolas.

**Palavras-chave:** Escola Pública; Residência Pedagógica; Espaços Plurilíngues.

## THE PEDAGOGICAL RESIDENCE AS AN INITIATIVE FOR THE CONSTRUCTION OF PLURILINGUAL SPACES

**ABSTRACT:** This paper proposes a reflection on the Pedagogical Residency Program as an initiative with the potential to construction of plurilingual spaces in public schools. Therefore, this study is characterized as an interpretive research with a mixed approach, whose data were collected from the publication of the “List of municipalities and areas of knowledge indicated in the projects of higher education institutions approved in Notice nº 24/2022 of the Pedagogical Residency Program”. We used some variables for discussion purposes, namely: number of subprojects approved by foreign languages (FL), FL subprojects covered by Brazilian region and approved by federative unit. Our theoretical assumption is anchored in discussions of plurilingualism and plurilingual competence (COSTE; Coste; Simon, 2009; Coste; Moore; Zarate, 1997). The results demonstrate that, in the aforementioned notice, subprojects were included in only 4 foreign languages, with a large predominance of English. Despite the asymmetry, we are convinced that PR, as a national initiative, meets local language policy demands, characterizing it as an initiative with the potential to construction plurilingual spaces in schools.

**Keywords:** Public school; Pedagogical Residency; Plurilingual Spaces.

---

<sup>1</sup> Doutor em Língua. Professor Adjunto de língua espanhola na Universidade Estadual de Feira de Santana e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8102-1828> E-mail: [asbeckhauser@uefs.br](mailto:asbeckhauser@uefs.br).

## Introdução

A partir da segunda metade da década de 1990, o debate em torno do plurilinguismo intensificou a agenda de organismos multilaterais e serviu de subsídio para um crescente corpo de pesquisas acadêmicas (COSTE; SIMON, 2009; COSTE; MOORE; ZARATE, 1997; CONSELHO DA EUROPA, 2014). As discussões que atravessam a agenda são unânimes em afirmar que estamos vivenciando transformações de natureza social e linguística, fruto do crescente contato de pessoas, línguas e culturas, suscitando uma mudança de paradigma no *ethos* linguístico em diversas esferas sociais. Historicamente, essas esferas foram organizadas sob a ideologia do monolinguismo e da língua padrão, mas que, crescentemente, precisam lidar com um fenômeno em curso, ou seja, a formação de novos repertórios linguísticos. Alguns autores caracterizam a atual conjuntura como uma virada multilingue (CONTEH; MEIER, 2014), cujos efeitos reverberam também nos sistemas educacionais.

Muitos desses sistemas constroem seu processo de ensino e aprendizagem calcados em uma única língua de instrução, preservando, desse modo, os ideais do Estado-nação. A despeito do legado das políticas linguísticas monolíngues, é inegável que o espaço urbano e educacional das grandes cidades vivencia um rearranjo em sua ecologia linguística, oriundo do crescente fluxo migratório e da conectividade (LINAYAGE, 2018), viabilizando as condições para que os alunos recorram a outros recursos plurilíngues disponíveis para realizarem a aprendizagem (MOORE, 2016).

O rearranjo sociolinguístico dos espaços urbanos e educacionais trouxe para o debate uma nova interpretação sobre as línguas, entendendo-as muito menos como aglomerados de monolinguismos e muito mais como repertórios. Sob as condições sociolinguísticas apresentadas, o plurilinguismo se torna a regra e não a exceção.

Essas reflexões iniciais ensejam uma reflexão em torno do Programa Residência Pedagógica (doravante RP), enquanto iniciativa multidisciplinar com desdobramentos para o desenvolvimento da competência plurilíngue, em que os agentes nele implicados podem ampliar seus repertórios linguísticos através da oferta de cursos de línguas estrangeiras nas escolas<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Neste estudo, adotamos como critério de inclusão apenas os subprojetos de língua estrangeira, desconsiderando, portanto, LIBRAS e língua portuguesa. Embora saibamos que a discussão em torno do plurilinguismo seja muito mais ampla, o recorte deste estudo se justifica por atuarmos diretamente com o ensino de LE.

A partir do exposto, buscamos fazer uma reflexão sobre a RP enquanto iniciativa com potencial para construir espaços plurilíngues nas escolas. Apresentaremos alguns dados referentes aos subprojetos de LE aprovados no Edital 24/2022 da Capes, organizados por subprojetos de LE contemplados no supramencionado Programa e sua distribuição por regiões brasileiras e seus respectivos estados. Embora este artigo sistematize alguns aspectos de uma pesquisa quantitativa, os dados apresentados ensejarão um olhar qualitativo.

### **O Programa Residência Pedagógica**

A Residência Pedagógica é um programa nacional de formação de professores que tem a escola como o *locus* para o desenvolvimento das atividades e o estudante do curso de licenciatura como agente protagonista das intervenções. Desse modo, os principais objetivos do Programa são:

- a) fortalecer e aprofundar a formação teórico-prática de estudantes de cursos de licenciatura; b) contribuir para a construção da identidade profissional docente dos licenciandos; c) estabelecer corresponsabilidade entre IES, redes de ensino e escolas na formação inicial de professores; d) valorizar a experiência dos professores da educação básica na preparação dos licenciandos para a sua futura atuação profissional; e e) induzir a pesquisa colaborativa e a produção acadêmica com base nas experiências vivenciadas em sala de aula (CAPES, 2018, s/p, online).

A RP atua em regime de colaboração entre a Capes e a instituição de educação superior (IES) selecionada em Edital, bem como adesão das redes de ensino ao Programa, mediante habilitação das suas unidades escolares. As IES que aderirem à RP devem verificar se possuem docentes em seu quadro efetivo para atuar como professor coordenador (Brasil, 2022). Para cada professor coordenador, poderá haver, no máximo, 3 preceptores (um para cada escola selecionada) e 15 residentes bolsistas. Esse coletivo de atores e as escolas-campo conformam um núcleo de atuação, cujas atividades têm vigência de 18 meses.

Vários especialistas têm apontado as contribuições do programa para a formação de professores (FREITAS; FREITAS; ALMEIDA, 2020; FELIPE; BAHIA, 2020); para a construção da identidade profissional (OLIVEIRA JR; SOUZA; SERVIDONE, 2022) e para a articulação dos licenciandos com a comunidade externa e interna à escola, permitindo-nos compreender a dimensão da docência em sua integralidade (BIAZOLLI; GREGOLIN; STASSI-SÉ, 2021; BECKHAUSER, 2021).

A RP, enquanto espaço de articulação, viabiliza múltiplos encontros, que irão enriquecer a experiência do licenciando, do profissional que atua na escola e dos estudantes da educação básica. Referimo-nos ao encontro entre universidade e escola, cujos espaços conformam uma rede de formação e apoio (FELIPE; BAHIA, 2020); licenciando e profissional docente, que desenvolverão ações integradas e participativas para a socialização de reflexões, de inovações pedagógicas e de aprendizagens (BRASIL, 2022); teoria e prática como exercício constante de reflexão e transformação coletivas (CURADO SILVA, 2020); e, em se tratando de línguas adicionais, o encontro de repertórios linguísticos, no sentido de que vivenciam-se novas experiências linguísticas que visem ao enriquecimento de uma competência plurilíngue e intercultural.

Baseado em Felipe e Bahia (2020), é possível afirmar que esses vários encontros ensejam a construção do percurso formativo do licenciando, que se envolve ativamente nas diversas situações cotidianas da escola, amplia a compreensão das contradições desse espaço e é forjado a uma relação de pertencimento, tornando-se sujeito dos processos inerentes à cultura escolar.

Desse modo, o percurso formativo forjado nos encontros contribui para a construção da identidade profissional do licenciando, que mobiliza conhecimentos, competências e práticas necessários para desempenhar as ações da profissão (Felipe; Bahia, 2020), além de ampliar seus referenciais sobre os saberes da docência e as posturas fundamentais para o exercício da profissão (PIMENTA; LIMA, 2004). A identidade desses sujeitos, a partir dessa ótica, é marcada pelos atravessamentos que os transformam e transformam o outro na relação de alteridade, viabilizada pelos contextos de ação e reflexão. Nesse sentido, não apenas os residentes ressignificam sua trajetória, mas também os professores e alunos das escolas.

Diante do exposto, os espaços escolares, enquanto contextos formativos, permitem a mobilização e construção de saberes, os quais não se restringem à figura do professor, mas sim são pulverizados entre os sujeitos atuantes na escola (TARDIF, 2002). Esses saberes, construídos em uma trajetória, se manifestam na interlocução entre os sujeitos e se ressignificam no encontro com o outro.

## **Metodologia**

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa interpretativista de abordagem mista, cujos dados foram coletados da *Lista de municípios e áreas do conhecimento indicados nos*

*projetos das instituições de ensino superior aprovadas no Edital nº 24/2022 do Programa Residência Pedagógica*, publicado no site da Capes, no dia 08 de setembro de 2022. Utilizamos a supracitada lista como um instrumento de análise, constituindo-se “numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38)

As informações quantitativas servem de subsídio para uma reflexão mais ampliada em torno da RP como um programa com potencial para o desenvolvimento do plurilinguismo nas escolas públicas do Brasil. Os dados foram sistematizados com base nas seguintes variáveis: volume de subprojetos de língua estrangeira aprovados no Edital 24/2022, distribuição de subprojetos por língua estrangeira, distribuição dos subprojetos por regiões brasileiras e seus respectivos estados.

O supramencionado edital configura-se como a terceira edição do Programa, sendo implementado em outras duas ocasiões, a saber: em 2018 e 2020. Como comentado, nossa análise se restringe às propostas iniciadas em 2022 com vigência até março de 2024. Todas foram submetidas ao escrutínio de uma Comissão de consultores *ad hoc* instituída pela Capes, que avaliou e pontuou um conjunto de critérios.

### **A configuração dos subprojetos de LE**

Conforme Art. 3º da Portaria 82/2022 da Capes, conceitua-se um subprojeto como uma “subdivisão do projeto institucional organizada por área de residência pedagógica” (CAPES, 2022, *online*). Ele é composto por 1 professor orientador, até 3 preceptores e até 15 residentes bolsistas, organizados em até 3 escolas-campo. Dos subprojetos aprovados no Edital 024/2022, 215 são de línguas estrangeiras, a saber: inglês, espanhol, francês e alemão. O quantitativo de subprojetos por LE pode ser conferido abaixo:

**Quadro 1.** Quantitativo de subprojetos de língua estrangeira aprovados no Edital 24/2022.

<b>Línguas estrangeiras</b>	<b>Quantitativo de subprojetos</b>
Inglês	145
Espanhol	49
Francês	13
Alemão	8

**Fonte:** o autor.

Conforme ilustrado no quadro 1, os subprojetos de língua inglesa superam todos os demais, confirmando nossa hipótese em relação à língua estrangeira com o maior número de propostas contempladas. O predomínio do inglês pode encontrar uma explicação relativamente óbvia, haja vista que, em muitas escolas brasileiras, é a única LE sendo ofertada no currículo. Os efeitos do Novo Ensino Médio certamente desempenham um papel importante na atual configuração. Em consequência, as demais LE podem encontrar dificuldades de cumprir um dos requisitos da RP, ou seja, a obrigatoriedade de a unidade escolar ter um preceptor graduado na área de atuação dos residentes.

Observa-se também o espanhol como segunda LE com maior quantitativo de subprojetos contemplados, seguido do francês e do alemão. O segundo lugar do espanhol pode ser compreendido à luz de uma política linguística de resistência (SHOHAMY, 2006), por meio da qual algumas instituições ainda mantêm o ensino desse idioma, a despeito da revogação da Lei 11.161/2005.

No regulamento da RP, não há nenhum impedimento quanto à execução de subprojetos de outras LE, porém é preciso que o projeto institucional da IES contemplada pelo Programa tenha um professor orientador na área de atuação da proposta. Reconhecemos o valor das 4 LE contempladas no Edital de 2022, porém a configuração que se apresenta nos coloca diante do desafio de ampliar esse quadro, de modo que outras LE possam potencializar as ações da RP e, assim, consolidá-la como uma política linguística de maior alcance. O desafio também é ampliar os subprojetos de espanhol, francês e alemão, a fim de que se tornem espaços ainda mais plurilíngue.

O quadro 2 revela a distribuição de todos os subprojetos de língua estrangeira por regiões e seus respectivos estados:

**Quadro 2.** Quantitativo de subprojetos de língua estrangeira por região e estado.

<b>Região</b>	<b>Estado</b>	<b>Quantitativo de subprojetos</b>
<b>Norte</b>	Amapá	3
	Pará	2
	Acre	4
	Amazonas	4
<b>Nordeste</b>	Alagoas	12

	Bahia	6
	Ceará	14
	Paraíba	8
	Pernambuco	9
	Piauí	5
	Rio Grande do Norte	12
	Sergipe	7
	Tocantins	1
<b>Centro oeste</b>	Distrito Federal	3
	Goiás	12
	Mato Grosso do Sul	11
	Mato Grosso	12
<b>Sudeste</b>	Espírito Santo	1
	Minas Gerais	8
	Rio de Janeiro	23
	São Paulo	10
<b>Sul</b>	Paraná	16
	Rio Grande do Sul	25
	Santa Catarina	7

**Fonte:** o autor.

O quadro 2 nos oferece uma dimensão nacional dos subprojetos de LE aprovados no Edital 24/2022. Um olhar regionalizado, nos permite afirmar que a região Nordeste obteve o maior quantitativo de subprojetos de LE, totalizando 74 aprovações. Em seguida, aparece a região Sul com 49, o Sudeste com 42, Centro Oeste com 38 e Norte com 13. Esperávamos que o quantitativo de subprojetos do Sudeste superasse o da região Sul, haja vista o maior número de IES e escolas naquela região.

Ao focar nossa atenção nas unidades federativas, observamos que o Rio Grande do Sul foi a estado com o maior quantitativo de aprovações, totalizando 25 subprojetos. Esperávamos que São Paulo ocupasse a liderança em razão de seu quantitativo de IES e de escolas. Esta unidade federativa, por exemplo, ficou abaixo de outros estados, que reúnem uma população, instituições universitárias e escolas em menor quantidade. Estas três variáveis mencionadas parecem não intervir tanto nos resultados, haja vista que estados mais populosos, com maior número de IES e escolas tiveram um quantitativo mais reduzido de subprojetos aprovados, se comparados aos de outras unidades federativas.

É curioso observar que nem todos os estados brasileiros estiveram na relação de subprojetos de LE aprovados: é o caso de Maranhão, Roraima e Rondônia. À exceção do

primeiro, Rondônia e Roraima são territórios de fronteira, o que poderia impulsionar a implementação de subprojetos de LE, sobretudo de língua espanhola. Apesar da ausência mencionada, convém esclarecer que todos os três estados contam com subprojetos de outras áreas.

### **Potencialidades da RP como espaço plurilíngue**

Para compreendermos as potencialidades da RP para a construção de espaços plurilíngues nas escolas, convém recuperar algumas reflexões feitas no início deste trabalho. Referimo-nos ao fato de que uma das características das sociedades contemporâneas são as novas formas de contato entre pessoas, línguas e culturas, potencializadas pelo crescimento da mobilidade e amplitude da conectividade (LINAYAGE, 2016). Tal realidade endossa a abrangência global do plurilinguismo, no sentido de que as pessoas estão expostas cada vez mais à diversidade linguística nos mais variados graus de contato.

A gradação do contato entre as línguas potencializa a formação do plurilinguismo entendendo-o como uma atividade que se constrói ao longo da vida, que envolve as línguas adquiridas nos vários espaços em que a pessoa circula e reflete suas trajetórias sociais (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997; SOUZA; SÁ, 2022). O plurilinguismo tem uma natureza dinâmica e fluída, no sentido de que envolve graus variados de competência em várias línguas, tornando o desequilíbrio parte constitutiva da competência do indivíduo (PREECE, 2019;). Em consequência, as línguas não coexistem de maneira isolada na mente de uma pessoa, mas conformam uma competência composta e integrada (GROMMES; HU, 2014).

Essa competência adquirida na trajetória de vida pode ser aperfeiçoada no encontro com outros repertórios linguísticos em circulação nos espaços educacionais. É nesse sentido que a RP ganha legitimidade para afirmar-se como um espaço com potencial para o desenvolvimento da competência plurilíngue. Durante a etapa de preparação das aulas, dos materiais e, a posteriori, da regência, o residente constrói um espaço de aprendizagem que leva em consideração as experiências linguísticas e culturais dos alunos, criando estratégias que visem traçar um perfil de contato com outras línguas e assim auxiliar os alunos a mobilizarem recursos linguísticos para ampliar seu repertório.

Nesse sentido, a concepção de plurilinguismo a que estamos nos referindo neste trabalho, e que orienta as ações da RP, é a de uma competência desequilibrada e construída a



partir das práticas linguísticas em contexto de sala de aula. As condições de contato com outras línguas adicionais, mediante oferta de cursos, não pretendem desenvolver uma competência monolíngue plena nas línguas estrangeiras, mas sim ensejam o uso de diversos recursos linguísticos para que os estudantes possam enriquecer e reestruturar seu repertório plural. Esse repertório é resultado de um processo que envolve uma perspectiva global e conjunta das línguas, construídas a partir de um ensino plurilíngue (GAJO, 2014).

Essa didática dialoga com outro princípio do plurilinguismo, segundo o qual “remove o ideal do falante nativo como a conquista final e o substitui com o objetivo de um comunicador pluralista eficaz que se vale de seu repertório variado de conhecimento linguístico e cultural de uma forma flexível, criativa e individual (SOUZA; SÁ, 2022, p. 49). Com base nisso, estamos convencidos de que um dos propósitos da RP, no que se refere à educação plurilíngue, é viabilizar ricas experiências linguísticas, de maneira que os estudantes possam ressignificar suas trajetórias linguísticas a partir de um contato mais formalizado de aprendizagem. A nosso juízo, essas experiências enriquecem a competência plurilíngue, na perspectiva de que não serão políglotas extraordinários (COSTE; SIMON, 2009).

Sob esse aspecto, Coste (2014) nos ensina a importância de nos afastarmos de uma concepção ortodoxa da realidade sociolinguística da sala de aula, cujos efeitos reverberam uma *praxis* docente calcada no monolinguismo. De acordo com o autor:

O plurilinguismo procurado não é o de um políglota excepcional, mas sim de indivíduos comuns com um capital linguístico variado no qual as competências parciais têm seu lugar. O que se espera não é proficiência máxima, mas uma variedade de habilidades linguísticas e receptividade à diversidade cultural (COSTE, 2014, p. 22, tradução nossa)<sup>3</sup>.

Um olhar mais atento ao plurilinguismo deveria, supostamente, produzir efeitos na educação linguística, pois implica uma mudança de abordagem no ensino e na aprendizagem. Em muito contextos, as unidades de ensino ainda não se reconhecem como plurilíngues e interculturais, razão pela qual suas práticas permanecem calcadas na ideologia do monolinguismo e da norma padrão.

Alguns organismos multilaterais e parte da comunidade acadêmica têm tentado demonstrar a necessidade de repensar a abordagem de ensino de línguas, considerando a

---

<sup>3</sup> “The plurilingualism sought is not that of an exceptional polyglot but rather of ordinary individuals with a varied linguistic capital in which partial competences have their place. What is expected is not maximum proficiency but a range of language skills and receptiveness to cultural diversity”

complexidade e dinamicidade das sociedades superdiversas (VERTOVEC, 2007). A abordagem para o plurilinguismo enseja uma mudança de natureza política, pedagógica e institucional, que dependerá de um conjunto de atores para sua efetivação. Ela permite o desenvolvimento de uma visão global e múltipla de língua, identidade e cultura, desassociando-se de uma abordagem fragmentada das competências linguísticas; enfatiza o desequilíbrio de habilidades; insiste nas ligações potenciais de seus componentes; desenvolve um olhar dinâmico, situado e contextualizado de competência; e está relacionada a percurso de vida, biografias pessoais, que impõem a competência à evolução e mudança (COSTE; MOORE; ZARATE, 1997).

A abordagem plurilíngue ocupa um papel central no Conselho Europeu, que busca projetar uma política linguística voltada ao desenvolvimento de currículos integrados em língua (BEACCO *et al*, 2016) e à aprendizagem de línguas para a democracia e coesão social (CONSELHO DA EUROPA, 2014). Alguns projetos se tornaram concretos (BERG; WEIS, 2007), mas ainda são a exceção no currículo escolar naquele continente (MEIER, 2014).

No Brasil, as escolas também têm experienciado novos encontros linguísticos, oriundos dos deslocamentos migratórios que se acentuaram nos últimos anos. Em que pese essa realidade, a abordagem plurilíngue tem pouco respaldo nos projetos político-pedagógicos da maioria das escolas do país<sup>4</sup>. Nosso sistema de educação primária e secundária está eminentemente ancorado em uma abordagem monolíngue, enquanto as sociedades locais se tornam cada vez mais multilíngues (MEIER, 2014).

À exceção dos contextos de escolas interculturais bilingues e escolas internacionais, a maioria das unidades de ensino no Brasil mantém uma instrução apenas na língua portuguesa, desenvolvendo poucas estratégias para o uso de repertórios linguísticos plurais. Quando o fazem, costumam situá-los no espectro de disciplina curricular. Não se trata aqui de condenar essa prática, mas buscar compreendê-la à luz de uma concepção que compartimentaliza as línguas, reduzindo-as a um limite de horário de exposição e uso.

Essa é a realidade vivenciada pela quase totalidade dos subprojetos contemplados no Edital 24/2022, tendo como elemento adicional o prazo máximo de 18 meses de vigência. Na prática, as unidades escolares acolhem as ações da RP durante o período mencionado, podendo desenvolver ações em componentes disciplinares que já constam na grade curricular

---

<sup>4</sup> Por limite de espaço, não aprofundaremos a discussão em torno da diferença entre bi/multi/plurilinguismo. No Brasil, utiliza-se o termo educação bilingue com mais frequência, servindo como um termo guarda-chuva (CENOZ, 2013; BUOCONORE; BAILER, 2023).

da instituição ou inserem a LE como uma atividade extraclasse, criando as condições para que os alunos experimentem outros repertórios. Em trabalho anterior, demonstramos as possibilidades alternativas de inserir o espanhol nas escolas-campo, considerando que a oferta dessa língua não compõe a relação de disciplinas obrigatórias nas escolas de Feira de Santana (BECKHAUSER, 2021).

A literatura nos fornece provas de que a implementação de um subprojeto cria ricas experiências de aprendizagem, e nós ampliamos essa reflexão afirmando que tais experiências ressignificam a identidade das pessoas através da alteridade linguística. Nesse sentido, o desenvolvimento de repertórios linguísticos nas escolas é uma forma de enriquecer a biografia linguística dos alunos e proporcionar-lhes situações reais de uso da linguagem.

A RP, com base no que temos discutido, integra uma política de proporção nacional, cujos projetos são construídos e implementados a partir de realidades locais. Esta sincronia nos permite, novamente, afirmar a RP como ação potencializadora para a construção de espaços plurilíngues nas escolas, de modo que os alunos possam enriquecer suas experiências, desenvolvendo seu grau de competência plurilíngue. Novamente, essa competência

[...] é um dos alicerces da ‘convivência democrática’. Se reconhecermos a diversidade das línguas no nosso próprio repertório e a diversidade das suas funções e valores, esta consciência da diversidade que carregamos dentro de nós promoverá uma percepção positiva das línguas dos outros povos. A promoção do plurilinguismo é, portanto, um dos alicerces de uma educação para a tolerância linguística vista como uma forma de educação intercultural (CONSELHO DA EUROPA, 2014, p. 28, tradução nossa)<sup>5</sup>.

Com base nessa orientação, o aluno pode ser caracterizado como um ator social plurilíngue, cujos repertórios são moldados pelas normas linguísticas e culturais associadas ao contexto. O ator social plurilíngue experimenta recursos linguísticos mais dominantes do que outros e sujeitos a mudanças (PREECE, 2019); atribui funções específicas e diferentes às línguas em razão das necessidades comunicativas; e mobiliza recursos de seu repertório para expressar fidelidade a diferentes grupos (COSTE; SIMON, 2009).

Sua competência plurilíngue, afirmam Vazquez e Varela (2015), é atravessada pela ideia de valoração de recursos linguísticos, que opera em níveis de escala, cuja legitimidade e

---

<sup>5</sup> “plurilingual competence is one of the foundations of democratic “living together”. If we recognise the diversity of languages in our own repertoire and the diversity of their functions and value, this awareness of diversity that we carry within us will foster a positive perception of other people’s languages. The promotion of plurilinguism is therefore one of the foundations of an education in linguistic tolerance viewed as a form of intercultural education”.

autoridade reproduzem a distribuição hierárquica e policêntrica das línguas nos espaços plurilíngues e as desigualdades dos grupos sociais aos quais essas línguas pertencem.

Finalizamos esta seção reconhecendo as potencialidades do Programa para fortalecermos uma educação plurilingue no Brasil. Para isso, um conjunto de iniciativas ainda precisam ser aperfeiçoadas e superadas, começando pelo equilíbrio entre os subprojetos de LE na RP. Fortalecer o ensino do inglês é fundamental, mas ampliar as possibilidades de contato com outras línguas se torna um imperativo.

### **Considerações finais**

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a Residência Pedagógica como uma iniciativa com potencial para a construção de espaços plurilíngues nas escolas. Embora o Programa não se configure como uma política linguística em sua integralidade, as iniciativas nele implementadas se desdobram em políticas linguísticas de impacto local, haja vista que os subprojetos de LE são uma construção da realidade sociolinguística e educacional do lugar de onde eles se realizam.

Com base em nossa pesquisa, pudemos observar que a RP, por meio do Edital 24/2022, contempla subprojetos em 4 línguas estrangeiras, isto é, inglês, espanhol, francês e alemão, com amplo domínio da primeira sobre as demais línguas. Já prevíamos esse cenário, tendo em vista que o inglês é, na maioria dos casos, a única disciplina de LE de oferta obrigatória no currículo escolar. De qualquer modo, as centenas de subprojetos implementados permitem ricas experiências linguísticas.

O desafio para os próximos editais é tentar espriar as ações da RP em outros idiomas e fortalecer os já existentes, buscando dirimir a disparidade de subprojetos de LE contemplados. Entendemos que a RP é um programa que está em fase de consolidação e isso traz implicações para a permanência de propostas, bem como sua ampliação para outros espaços educacionais. Independente da conjuntura que se apresenta, os subprojetos de LE aprovados em 24 estados brasileiros se configuram como um potencializador para a construção de espaços plurilíngues, onde os agentes diretamente implicados em regime de colaboração podem criar estratégias para o desenvolvimento da competência plurilíngue dos alunos das escolas básicas.

## Referências

BEACCO, Jean-Claude. *et al. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe: Strasbourg, 2016. Disponível em: <https://www.coe.int/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>. Acesso em: 11 out. 2023.

BERG, Charles; WEIS, Christiane. *Réajustement de l'enseignement des langues: Plan d'action 2007–2009*. Luxembourg: Éditions du CESIJE, 2007.

BECKHAUSER, Alex Sandro. Formação de professores de espanhol no contexto da Residência Pedagógica. *Rev. Pemo*, Fortaleza, v. 3, n. 3, p. 1-16, 2021.

BIAZOLLI, Caroline Carnieri; GREGOLIN, Isadora Valencise; STASSI-SÉ, Joceli. Catarina. Contribuições do Programa Residência Pedagógica à Formação Inicial de Futuros Professores de Línguas: aspectos da parceria colaborativa. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 26, p. 155-170, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpdf/article/view/420>. Acesso em: 20 out. 2023.

BRASIL. *Portaria nº 82*. Dispõe sobre o regulamento do Programa Residência Pedagógica – PRP. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/residenciapedagogica/files/2022/04/PORTARIA-No-82-DE-26-DE-ABRIL-DE-2022-PRP.pdf>. Acesso em: 20 out. 2023.

BUONOCORE, Raquel Siqueira; BAILER, Cyntia. “A gente quer uma segunda língua para além de uma lista de conteúdos”: práticas pedagógicas bi/multi/plurilíngues no contexto de uma escola bilíngue pública. *Norte@mentos*, Sinop, v. 16, n. 46, p. 14-33, out. 2023. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/norteamentos/article/view/11398>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CAPES. *Edital 24/2022*. Chamada Pública para apresentação de projetos institucionais. Publicado em 2022. Disponível em: [https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022\\_Edital\\_1692979\\_Edital\\_24\\_2022.pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692979_Edital_24_2022.pdf). Acesso em: 22 out. 2023.

CAPES. *O Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 19 out. 2023.

CENOZ, Jasone. Defining multilingualism. *Annual review of applied linguistics*, v. 33, p. 3-18, 2013.

CONSELHO DA EUROPA. *Languages for democracy and social cohesion Diversity, equity and quality*. Language Policy Unit, 2014. Disponível em: <https://rm.coe.int/languages-for-democracy-and-social-cohesion-diversity-equity-and-quali/168069e7bd>. Acesso em 17 out. 2023.

CONTEH, Jean; MEIER, Gabriela. Introduction. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (org). *The multilingual turn in languages education*. Multilingual Matters: Toronoto, 2014, p. 1-14.

COSTE, Daniel; MOORE, Danièle; ZARATE, Geneviève. *Competence plurilingue et*

*pluriculturelle*. Division des Politiques linguistiques, Strasbourg, 1997. Disponível em: <https://rm.coe.int/168069d29c>. Acesso em: 25 maio 2023.

COSTE, Daniel.; SIMON, Diana-Lee The plurilingual social actor. Language, citizenship and education. *International Journal of Multilingualism*, v. 6, n. 2, p 168-185, 2009. <https://doi.org/10.1080/14790710902846723>.

COSTE, Daniel. Plurilingualism and the challenges of education. Adelheid. Introduction. In: GROMMES, P.; HU, A. (org). *Plurilingual Education: policies, practices, language development*. 3ª ed. Amsterdam: John Benjamins Company, 2014, p. 15-32.

CURADO SILVA, Kátia Augusto. P. Cordeiro. Residência Pedagógica: uma discussão epistemológica. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 109-122, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/437>. Acesso em: 14 out. 2023.

FELIPE, Eliana Silva; BAHIA, Celi. Aprendendo a ser professor: as contribuições do Programa Residência Pedagógica. *Form. Doc.*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 81-96, set./dez. 2020. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/436>. Acesso em: 22 out. 2023.

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda de; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência Pedagógica e sua contribuição na formação docente. *Ensino em perspectivas*, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GAJO, Laurent From Normalization to Didactization of Multilingualism: European and Francophone Research at the Crossroads Between Linguistics and Didactics. In: CONTEH, J.; MEIER, G. *The multilingual turn in languages education*. Multilingual Matters: Toronto, 2014, p. 113-131.

LINAYAGE, Indika. Internationalization of Higher Education, Mobility and multilingualism. In: LIYANAGE, I. (Org). *Multilingual Education Yearbook 2018: internationalization, stakeholders and multilingual education contexts*. Springer: Australia, 2018, p. 1-20.

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

MEIER, Gabriela. Multilingualism and Social Cohesion: Two-way Immersion Education Meets Diverse Needs. In: CONTEH, J.; MEIER, G. (org). *The multilingual turn in languages education*. Multilingual Matters: Toronto, 2014, p. 179-208.

MOORE, Emilee. Conceptualising multilingual higher education in policies, pedagogical designs and classroom practices. *Language, Culture and Curriculum*, v. 29, n. 1, p. 22-39, 2016. <https://doi.org/10.1080/07908318.2016.1132652>

OLIVEIRA Jr, Ailton. Paulo de; SOUZA, Carla Alves de; SERVIDONE, Maria do Carmo Pereira. A construção da identidade profissional dos residentes do núcleo interdisciplinar da Residência Pedagógica, *Educ. Matem. Pesq.*, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 138-166, 2022. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/57898/41395>. Acesso em: 25 maio 2023.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

PREECE, Siân. Postgraduate students as a plurilingual social actors in UK higher education. *Language, Culture and Curriculum*, v. 33, n. 2, p. 126-141, 2019. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1676767>.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and the new approaches*. Nova York: Routledge, 2006.

SOUZA, Swender; SÁ, Maria Helena Araújo. Reflexões acerca da promoção de uma didática do plurilinguismo no ensino-aprendizagem de línguas. *Revista Letras*, Curitiba, UFPR, n. 105, p. 45-65, jan./jun, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/85749>. Acesso em: 25 maio 2023.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VÁZQUEZ, Gabriela Prego.; VARELA, Luz Zas. Identidades en los márgenes de la superdiversidad: prácticas comunicativas y escalas sociolingüísticas en los nuevos espacios educativos multilingües en Galicia. *Discurso y Sociedad*, v. 19, n. 1-2, p. 165-196, 2015.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, London, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01419870701599465> Acesso em: 19 out. 2023.

**Recebido em:** 26/10/2023.

**Aceito em:** 22/02/2024.