

TRANSLANGUAGING: as estratégias utilizadas por uma aprendiz bilíngue em sala de aula

TRANSLANGUAGING: the strategies used by a bilingual learner in the classroom

Girlane Cardoso da Silva *

RESUMO: Neste artigo, buscou-se compreender esse sistema complexo e multifacetado da translanguagem que bilíngues e emergentes bilíngues usam para aprender uma língua adicional. Para isso, apresenta-se a pedagogia *translanguaging* como recurso criativo desses sujeitos bilíngues. Para tal, utilizou-se um *corpus* constituído por narrativas retiradas de uma entrevista semiestruturada realizada com três estudantes da primeira série do Ensino Médio em 2021, durante a pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada da autora. Dentre os participantes, selecionou-se uma participante que recebeu o nome fictício de “Aurora”. Do ponto de vista teórico, mobilizou-se a noção de pedagogia *translanguaging*, bem como a teoria da complexidade e os sistemas complexos. Como resultado, verificou-se que o aprendizado de língua adicional é uma forma para agir no mundo, ampliando as possibilidades de interação, o acesso a informações, o desenvolvimento pessoal, a mobilidade e a capacidade de influenciar e realizar ações em um contexto global.

PALAVRAS-CHAVE: Emergente bilíngue. Pedagogia *translanguaging*. Teoria da Complexidade.

ABSTRACT: In this article, the aim is to understand the complex and multifaceted system of translanguaging that bilingual and emergent bilingual individuals use to learn an additional language. To this end, translanguaging pedagogy is presented as a creative resource employed by these bilingual subjects. The study is based on a corpus composed of narratives taken from a semi-structured interview conducted in 2021 with three first-year high school students, during the author's master's research in Applied Linguistics. Among the participants, one was chosen and given the fictitious name of “Aurora”. From the theoretical perspective, the notion of translanguaging pedagogy is mobilized, as well as the complexity theory and complex systems. The findings indicate that additional language learning is a way of acting in the world, expanding possibilities for interaction, access to information, personal development, mobility, and the ability to influence and carry out actions in a global context.

KEYWORDS: Emergent bilingual. Translanguaging pedagogy. Complexity theory.

* Doutoranda em Letras/Linguística - pela Universidade Federal do Piauí – PI. Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Professora do Departamento de Letras e Pedagogia – UEMA/Campus Santa Inês. E-mail: gislaynesilva028@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4977-087X.

1 Introdução

No processo de ensino e aprendizagem de inglês é importante entender como se dá a formação linguística dos emergentes bilíngues¹. Nesse processo de comunicação ou desenvolvimento da habilidade de fala (*speaking*), a língua ocupa papel preponderante.

Considerando que a língua é um sistema complexo e dinâmico que usamos para nos comunicar, também é complexo o percurso que fazemos para usar essa língua, principalmente no que diz respeito ao ensino de inglês como segunda língua (SL) ou língua adicional (LA).

Nesse contexto, com o intuito de compreender esse sistema complexo e multifacetado, trouxe à baila o estudo de Silva (2021) e Vetromilla (2021) para sustentar a pedagogia da translanguagem que traz contribuições para entender a língua de sujeitos bilíngues ou emergentes bilíngues. Por essa perspectiva, toma-se a língua como um construto para agir no mundo, especialmente no caso da comunicação em língua estrangeira, mais notadamente, a língua inglesa.

De modo geral, a pedagogia da translanguagem surge como instrumento e estratégia pedagógica para os professores em contexto bilíngue, uma vez que ela considera a aprendizagem de língua como um processo interacional. Por essa prática pedagógica, a língua não é concebida como estática. Visualizá-la dessa forma, portanto, seria considerá-la apenas como um conjunto de signos combinados a partir de uma regra. Sendo assim, tal característica exclui e controla as diversas práticas linguísticas que vêm surgindo no contexto educacional.

Do ponto de vista prático, defende-se que a translanguagem vise o envolvimento das práticas discursivas de bilíngues e emergentes bilíngues em aprendizagem de língua como recurso de comunicação. Nesse sentido, essa abordagem não observa o aprendizado pelas lentes do monolinguismo, que demanda correções quando o emergente bilíngue comete algum “desvio” linguístico. A translanguagem, assim, surge como o recondicionamento da forma de aprender do bilíngue, trazendo recursos da língua materna para ajustar ao aprendizado de qualquer língua - neste artigo, abordaremos especificamente o inglês.

Tradicionalmente, o ensino de línguas costuma ser voltado para o aprendizado e o reconhecimento de unidades mínimas, especialmente no nível da frase, o que nos parece ser limitador para as possibilidades envolvidas na aquisição de uma língua adicional. Na prática da translanguagem, no entanto, faz-se com que o sujeito bilíngue se veja como utilizador e

¹ Por se tratar de um artigo sobre a temática da *translanguaging* ou pedagogia *translanguaging*, utilizaremos os termos sujeitos “bilíngues” e “emergentes bilíngues” ao invés de “estudante” ou “aluno”. Contudo, na seção 3, que trata sobre a teoria da complexidade e os sistemas complexos, usaremos os termos “alunos”, “estudantes”, “discentes” e “aprendizes” uma vez que se refere à terminologia específica relacionada à teoria.

manuseador da língua de maneira criativa uma vez que, dentre outras dinâmicas, a sala de aula torna-se ambiente promissor para o desenvolvimento da autonomia em emergentes bilíngues, que lá encontram espaço para as práticas sociais da língua adicional.

De modo diferente, as práticas de translanguagem em sala de aula envolvem mais profundamente os emergentes bilíngues com o conteúdo, facilitando as práticas sociais da língua adicional como uma prática social de natureza adaptativa. Além disso, as práticas linguísticas de sujeitos bilíngues rejeitam as fronteiras colocadas em torno das construções idealizadas da língua "padrão" ou das línguas nomeadas² e, em vez disso, recorrem ao repertório complexo para negociar a significação e a compreensão com outros sujeitos bilíngues.

Sendo assim, assume-se que a translanguagem defende um ensino de língua baseado no uso, e coloca as experiências dos sujeitos bilíngues e emergentes bilíngues no centro da aprendizagem, levando em consideração as mudanças linguísticas que ocorrem em sala de aula; uma vez que a significação das línguas acontece nas interações comunicativas. Nesse sentido, é admissível dizer que a translanguagem é uma “nova” língua utilizada pelos sujeitos e emergentes bilíngues, já que, por meio da prática social, eles negociam e (re)negociam a comunicação a partir de um repertório linguístico único e complexo.

Por isso, acredita-se que, por meio do recurso da translanguagem, o professor começa a enxergar os emergentes bilíngues como pessoas constituídas por suas experiências sociais e culturais, valorizando o que os emergentes bilíngues têm e não o que lhes falta. Assim, baseando-se na teoria da translanguagem ou pedagogia translanguagem, e, tendo como ponto de partida o pressuposto de que a translanguagem é uma característica manifestada nas interações, pode-se entender o processo do uso de língua como forma de comunicação.

Nessa perspectiva, compreende-se que as práticas de translanguagem envolvem e integram os emergentes bilíngues nesse tão complexo espaço das interações sociais de aprendizado de línguas. Além disso, a pedagogia translanguagem reitera que a língua é o elemento natural de comunicação integrado à construção de sentido, e que o aluno deve lançar mão de várias estratégias para o aprendizado.

Diante disso, neste texto, buscamos compreender as estratégias de translanguagem utilizadas por uma aprendiz bilíngue em sala de aula no processo de aprendizagem de uma língua adicional, à luz da pedagogia translanguagem e da teoria da complexidade. A partir de

² Segundo Welp e García (2022), as línguas nomeadas são uma construção social que reflete a visão externa do repertório de um sujeito bilíngue. No entanto, na perspectiva do falante bilíngue, existe apenas uma língua no seu repertório particular sem divisões hierárquicas impostas por estas línguas.

pesquisa bibliográfica e de pesquisa de campo com a aplicação de um questionário, buscamos responder à seguinte questão norteadora: como uma aprendiz bilíngue mobiliza estratégias de translanguagem em sala de aula para aprender uma língua adicional em um sistema complexo de interação linguística? Partimos da hipótese de que os sujeitos pesquisados têm uma visão positiva a respeito da translanguagem e de que vão recorrer a esse recurso empregando elementos linguísticos incorporados ao seu repertório linguístico como forma de engajamento nas aulas de língua.

O presente artigo está dividido em cinco seções. Na primeira, apresentamos um breve panorama sobre os estudos de translanguagem. Na segunda, abordamos a teoria da complexidade e os sistemas complexos. Para a terceira seção, delineamos a metodologia abordada no trabalho. Em seguida, na quarta seção, discorremos sobre a análise de dados. Finalmente, na quinta seção, traçamos as considerações finais.

2 Breve visão panorâmica sobre os estudos de translanguagem (TL)

A translanguagem é um recurso transformativo na aprendizagem, dando aos sujeitos bilíngues e emergentes bilíngues estratégias de alternarem entre a língua materna e a língua adicional de forma generativa, isto é, retirando ou selecionando do seu repertório linguístico novas possibilidades. Em outras palavras, a translanguagem impulsiona as variadas práticas discursivas na aprendizagem, desafiando e derrubando abertamente as ideologias enraizadas a partir das regras do monolinguismo.

De acordo com García e Wei (2014), o primeiro registro sobre a teoria da translanguagem foi feito por Cen Williams. A palavra é originária da língua Welsh (*trawsieithu*), que foi usada para descrever um fenômeno observado quando os estudantes alternavam de uma língua para outra na sala de aula com o objetivo de estabelecer comunicação de maneira efetiva.

Hoje, compreende-se o conceito de translanguagem de forma mais ampla, já que se refere a um construto que envolve todo o conjunto das práticas linguísticas dos bilíngues e multilíngues. Nessa perspectiva, considera-se a diversidade linguística e interativa que transcende a combinação de estrutura e a alternância entre sistemas, correspondendo a representação de valores e de identidades (Wei, 2009, 2011). Tendo em vista a possibilidade de alternância de códigos linguísticos e a compreensão e produção de sentido, trata-se de uma atividade de natureza transformadora de valorização do repertório linguístico dos bilíngues e multilíngues na aprendizagem de uma língua adicional. A ela, são impostos desafios

referentes a ideologias de ensino de língua enraizadas na história racista e imperialistas da normalização da língua (Vogel; Garcia, 2017).

Em Canagarajah (2011, p. 1), o ensino com foco em translinguagem aparece como “um instrumento de ensino que permite ao professor pensar o ensino de língua por um viés crítico e não ideológico”. Por essa prática pedagógica, busca-se refletir sobre o sistema escolar que viabiliza o ensino de língua simplesmente moldado em padrões gramaticais, e propor estratégias de ensino para a construção colaborativa de significados. Assim, são pontos cruciais as limitações dos modelos monolíngues; a ênfase da dimensão social e performativa; a importância de explorar aspectos de aprendizagem e avaliativos no ensino; e a integração de práticas multilíngues com diferentes gêneros e contextos.

A importância da translinguagem também aparece em López-Gopar *et al* (2013), para quem, ela deve ser abordada como estratégia para o ensino de língua, envolvendo a língua materna e a língua adicional - no caso da pesquisa deles, o inglês. A abordagem do estudo privilegia uma visão heteroglôssica de língua, isto é, de que a língua não é uniforme nem homogênea, mas complexa e dinâmica, e envolve a utilização de vários recursos linguísticos para criar sentido ao aprendizado

Partindo desse pressuposto de que elas não sejam sistemas fixos ou autônomos, Makoni e Pennycook (2012) defendem que as línguas emergem e se transformam continuamente a partir das trocas culturais e sociais. Essa perspectiva reconhece o papel ativo dos bilíngues e emergentes bilíngues em moldar e negociar significados, desafiando estruturas linguísticas rígidas.

Seguindo essa linha de que a interação entre os sujeitos desempenha papel primordial na aquisição de uma segunda língua, sendo ela uma atividade de construção colaborativa, Makoni e Pennycook (2012) assinalam que a base do ensino bilíngue seja a concepção de língua como prática social. Em outras palavras, como a translinguagem em sala de aula promove a criticidade e a criatividade dos bilíngues, multilíngues e emergentes, os alunos acabam se tornando autônomos no uso de todo o seu repertório linguístico, reforçando que a percepção de que as práticas linguísticas são resultados dinâmicos de interações sociais e históricas.

Com o objetivo de discutir essas implicações em sala de aula, Poza (2017) constatou que a translinguagem está relacionada às práticas de língua utilizadas em programas bilíngues educacionais, ou seja, ao bilinguismo de prestígio ou bilinguismo das classes minoritárias. A visão desse programa bilíngue em específico se baseia no modelo bilíngue aplicado nos Estados Unidos, em que uma a língua minoritária (no caso, espanhol) está em contato com

uma a língua de prestígio (no caso, o inglês). Os contextos apresentados seriam desfavoráveis para a convivência harmônica entre diferentes sistemas, uma vez que a língua adicional faz emergir um tipo de “bilinguismo fraco” (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 2013), em um contexto bilíngue em que a língua materna é “apagada” em detrimento da língua adicional que está sendo aprendida.

Voltando ao uso da translinguagem em sala de aula, sabemos que ela pode ser observada nos mais variados contextos. Em Wei (2011), o autor explora como jovens chineses multilíngues no Reino Unido utilizam práticas de translinguagem para construir identidades híbridas. Através da “análise de momentos”, ele examina interações discursivas específicas, demonstrando que esses indivíduos transcendem fronteiras linguísticas e culturais, criando espaços de translinguagem que refletem suas experiências e identidades dinâmicas. O estudo destaca a criatividade produzida pelas práticas de translinguagem, enfatizando seu papel na formação de identidades multiculturais e na negociação de significados em contextos multilíngues.

Em se tratando do ensino de inglês para crianças mexicanas, López-Gopar *et al* (2013) exploram a integração de práticas multilíngues. Por meio de um projeto de pesquisa crítico-etnográfico, eles destacam translinguagem como recurso de (re)negociação de identidades e a relação dialógica entre professores e alunos. Esse estudo reconhece as trocas bilíngues como recurso importante na educação em uma abordagem que busca empoderar as crianças, valorizando suas culturas, conhecimentos e práticas multilíngues em ambientes educativos.

Do ponto de vista prático, o funcionamento da translinguagem pode ser apreendido segundo três dimensões (Garcia; Wei, 2014), quais sejam: i) o trans sistema/trans espaço, ii) o caráter transformativo, e iii) as decorrências transdisciplinares. Para melhor compreensão desses aspectos, traçamos uma definição para cada uma delas.

Iniciamos pela dimensão trans sistema/trans espaço, que é caracterizada pelas práticas de língua que ocorrem e são construídas socialmente. Por essa dimensão, observa-se o uso fluido da linguagem que faz parte do processo de construção de sentido dos bilíngues, a partir do qual o bilíngue ou emergente bilíngue usa os recursos do seu sistema linguístico para o aprendizado dentro e fora da sala de aula. De maneira mais detalhada, a dimensão trans está relacionada à concepção de que o complexo repertório linguístico dos falantes não são dois sistemas separados, mas um sistema linguístico único socialmente construído. Entende-se, então, que os bilíngues e emergentes bilíngues aprendem por meio da interação com os outros sujeitos nos mais diferentes ambientes, incluindo casa e escola. (García; Johnson; Seltzer, 2017).

Em consonância com Vogel e García (2017), pode-se dizer que o caráter transformativo está relacionado às novas (re)significações das práticas de linguagens que os bilíngues e emergentes bilíngues fazem por meio do conhecimento cognitivo relacionado à língua materna, aplicando no contexto de aprendizagem de língua adicional. Esse conhecimento cognitivo da língua materna ajuda o sujeito bilíngue a transformar estruturas da língua com o objetivo de construir sentido às interações sociais em sala de aula entre o professor e os emergentes bilíngues, já que essas várias práticas discursivas auxiliam os bilíngues a se fazerem entender e a construir sentido a seus mundos.

Finalmente, sobre as decorrências transdisciplinares de linguagem, podemos dizer que elas fornecem ferramentas para compreensão das práticas linguísticas, bem como permitem a sociabilidade humana, a cognição e a aprendizagem por meio da interação. Essa dimensão da translanguagem está ligada aos valores e ideologias a respeito da língua, sendo resultado de processos em que forças externas nos transformam continuamente, moldando quem somos e definindo nossa posição em relação às ideologias que nos cercam (García; Wei, 2014).

Diante dessa breve apresentação, podemos compreender, então, que a translanguagem proporciona aos aprendizes a liberdade de utilizarem qualquer língua com a qual sintam-se confortáveis, permitindo que cruzem as fronteiras linguísticas para se expressarem, compreenderem e participarem ativamente das atividades bilíngues em sala de aula. Sendo assim, concorda-se que a translanguagem busca apresentar uma visão de ensino de língua voltado para as práticas sociais, oferecendo espaço para os bilíngues e emergentes bilíngues empregarem todo seu repertório linguístico.

3 Teoria da Complexidade e os Sistemas Complexos (TC/ SC)

Nesta seção, discorremos, de maneira breve, sobre a Teoria da Complexidade (TC) e os sistemas complexos, apontando especificamente os aspectos concernentes ao ensino de língua. Primeiramente, é preciso situar teoricamente que conceber a língua como um sistema complexo e dinâmico é fundamental para entender essa teoria. Primeiramente, sustentados em Larsen-Freeman (2011), entende-se que o aprendizado de línguas funciona como um organismo em que todas as partes têm potencial transformador. Essas mudanças proporcionadas pela aprendizagem funcionam como engrenagem de um sistema complexo que se adapta cada vez que uma alteração ocorre.

Ademais, na perspectiva da TC, entende-se que os sujeitos estão cercados por fenômenos complexos, com os da linguagem, não é diferente. No caso do ensino de língua

adicional, entram em cena questões relacionadas às mudanças no sistema linguístico de um bilíngue ou emergente bilíngue quando ele usa todo o seu capital linguístico na sala de aula (Silva, 2021). Por isso, atualmente, a TC vem ganhando espaço nas pesquisas de Linguística Aplicada para compreender as transformações na aprendizagem de língua adicional (Lima Jr. et. al, 2024; Coelho, 2024; Aquino, 2023).

De acordo com a TC, compreende-se que o aprendizado de uma língua adicional é um processo complexo e dinâmico e, para entender essa transformação, faz-se necessário visualizar a língua como um sistema aberto e não estático.

Nesse sentido, estudar e aprender uma nova língua envolve a interação social, a TC aborda, como princípio, o papel das mudanças, adaptações e transformações que o sistema linguístico sofre. De modo geral, a TC é definida como a teoria da autorregulação, auto-organização, não-linear, sensibilidade do sistema (depende do estado inicial do sistema), relativa a padrões emergentes. (Larsen- Freeman, 2011).

À luz da TC, a concepção do ensino de língua supera o paradigma de que há somente uma forma de aprender uma língua adicional, visto que os aprendizes são sistemas complexos e adaptativos. Isso ocorre justamente porque os resultados de suas experiências vão se ajustando ao ambiente. Já as novidades de estrutura da nova língua vão sendo entendidas, razão pela qual defende-se que o aprendiz de língua adicional funcione à maneira de um “sistema complexo” (Larsen-Freeman, 2016), em que diferentes dimensões interajam entre si.

Por sistema complexo, entende-se “um agente ativo e espontâneo que se auto-recria, auto-organiza e autorregula” (Larsen-Freeman, 2017, p. 20). Essa concepção implica que o aprendiz se envolve ativamente na monitoração e avaliação do seu próprio aprendizado, de forma que a auto-criação esteja “baseada no processo de identificação das limitações e, a partir disso, o aprendiz busca estratégias de planejamento para verificar o que funciona ou não” (Larsen-Freeman, 2017, p. 20, tradução nossa)³. Dessa forma, esse sistema complexo se desenvolve em escala de tempo, isto é, à medida que as experiências com a língua vão se interconectando, ele se amplia e adapta às novas mudanças por meio da interação contínua que envolve fatores cognitivos e sociais, fazendo surgir novos comportamentos comunicativos.

Na TC, sobreleva-se a importância da relação *aprendiz x língua*, pois o bilíngue emergente, ao aprender uma nova língua, passa por vários estágios. São mudanças de diversas

³ No original: “active agents, that is, as relational, spontaneously active, complex adaptive systems, that are *self-creating* (i.e., enactive; autopoietic), *self-organizing* (i.e., process according to which higher level system organization arises solely from the co-action of lower-level components of the system), and *self-regulating*”.

ordens, como aquelas do cotidiano na sala de aula, os chamados “caos”, que causam pequenas variações temporais, e também as chamadas “desordens”, que propiciam ao aluno uma autorregulação por meio de ajustes das regras sociais na sala de aula, bem como dos conhecimentos da língua materna a serem mobilizados no aprendizado da língua adicional (Régules, 2016).

Ainda nessa perspectiva, compreende-se que a complexidade e o caos dentro do ensino de língua adicional estejam em estreita relação com os fenômenos naturais e sociais envolvendo a aprendizagem e com a diversidade dos participantes desse fenômeno, a saber, o professor e o aluno. Esse sistema complexo pode ser caracterizado da seguinte forma (Régules, 2016): i) são compostos de muitos objetos, ou agentes, que interagem em muitas escalas; ii) manifestam comportamentos emergentes; iii) auto-organizam-se; iv) operam na fronteira do caos; v) estão abertos ao meio que os rodeia; e, vi) os aspectos dinâmicos do seu comportamento têm padrões gerais observáveis.

Em outras palavras, reconhecer a complexidade apresentada acima é compreender a existência de um sistema, em torno do qual o aprendizado de uma língua adicional se engendra, e sob o qual agem diferentes comportamentos emergentes que se manifestam, cuja totalidade não se resume à soma das partes. Igualmente, corresponde tanto a um sistema que não requer uma autoridade centralizada - ainda que não se despreze o papel do professor-, quanto a um conjunto caótico de conhecimentos e comportamentos flexíveis, a partir dos quais o aprendiz se adapta.

A TC pode, então, ajudar os professores de língua a refletirem sobre seu fazer didático, tendo em vista que a sala de aula é dinâmica e os alunos não aprendem da mesma forma, pois eles (re)definem a maneira como aprendem durante o processo de interação com a língua e transformam o caos da aprendizagem que está em constante alteração em experiência.

Essa percepção corrobora a noção de auto-organização, compreendida como o processo pelo qual a mudança surge de forma espontânea em sistemas complexos, sem a necessidade de controle externo (Larsen-Freeman; Cameron, 2008). A auto-organização resulta das interações dinâmicas entre os componentes do sistema, gerando padrões ou estruturas que não estavam previamente definidos. Nesse sentido, observa-se que, no processo de aprendizado, os alunos saem do estágio de apenas receber insumo, passando para a fase de gerenciamento (Larsen-Freeman, 2011).

Nesse sentido, compreendemos que o aprendizado de língua é ativo e dinâmico, já que o professor e o educando são agentes interacionais que trabalham mutuamente, utilizando

diferentes habilidades no ambiente de sala de aula. Reconhecemos também que essa interação se estenderá também para fora da sala de aula, uma vez que o aprendiz pode se comunicar em língua adicional com outras pessoas do convívio social.

Pela TC, admite-se ainda que o aprendizado de língua é um processo aberto, sensível a fatores externos e condições iniciais em que os alunos estão constantemente interagindo em sala de aula, ocorrendo de maneira imprevisível, visto que o estudante corresponde às estratégias, de maneira não linear e inesperada, a cada desafio enfrentado no processo. Esse processo é chamado de emergente porque emerge do contato com outros componentes da sala de aula, não somente da participação do professor ou do aluno. Sendo assim, pode-se afirmar que, no processo de aprendizagem, atuam componentes de diferentes ordens, tais como as emoções, as ações corporificadas, os comportamentos, os pensamentos, as identidades sociais e a sala de aula, por exemplo.

Na seção a seguir, discorreremos a respeito dos critérios metodológicos para a construção do *corpus*.

4 Metodologia

Esta pesquisa assenta-se metodologicamente na proposta de Vieira e Zouain (2005) para pesquisa qualitativa cujos estudos atribuem importância fundamental aos depoimentos dos participantes envolvidos, narrativas, histórias e aos significados transmitidos por eles. Para este trabalho, elegeu-se uma amostra do *corpus* construído em Silva (2021⁴), coletado a partir de entrevistas semiestruturadas, com 19 perguntas, realizada com 3 alunos do 1º ano do Ensino Médio da disciplina de Língua Inglesa em uma escola da rede particular de ensino de uma cidade do interior do Maranhão.

Do relato advindo da amostra selecionada, foram extraídas sequências, destacadas pela nomenclatura “Excerto” seguida de um numeral, por exemplo: “Excerto 1- Entrevista” e sequenciado até a última analisada. Nas sequências, foram atribuídas “Pr” para se referir a “pesquisadores” e “Aurora” como nome fictício da entrevistada.

As perguntas foram selecionadas com o objetivo de evidenciar as estratégias de uso do repertório linguístico mobilizadas pelos participantes durante a entrevista. No entanto, dentre os três entrevistados, destacou-se a participante denominada “Aurora”, por ter sido aquela que mais recorreu à tranlinguagem ao longo da entrevista. Assim, para atendermos ao objetivo deste texto, destacamos 10 das questões originais.

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo CEP sob o registro CAAE 24864719.4.0000.5344.

Na seção a seguir, apresentamos a descrição e análise do *corpus*.

5 Resultados

Esta seção apresenta os resultados da análise dos excertos da entrevista, com foco nas estratégias de translinguagem mobilizadas pela aprendiz “Aurora” ao longo do processo de aprendizagem da língua inglesa. A partir dos dados, evidencia-se como a participante articula diferentes recursos do seu repertório linguístico para construir sentidos, regular sua aprendizagem e interagir em sala de aula. Os resultados permitem observar a translinguagem como prática dinâmica e adaptativa, revelando processos de auto-organização e negociação de significados no contexto do ensino de língua adicional.

Passemos, portanto, à descrição e análise do primeiro excerto da entrevista.

Excerto 1- Entrevista

Pr.: Com qual língua você se sente mais confortável para se comunicar ou fazer perguntas em sala de aula de língua inglesa?

Aurora: “[...] Quando o professor faz alguma pergunta eu consigo entender, então... porque, principalmente eu já fiz cursinho de inglês [sic] então eu tenho maior facilidade eu acho que, quando a gente fala de aula de inglês tem que ter bastante essa questão de prática do inglês, principalmente porque não é como no nosso dia a dia, a gente treinar o inglês, a gente tá sempre ao redor do português que é nossa língua de fato nativa, então na aula de inglês me sinto mais à vontade mesmo com o inglês.”

À primeira vista, notamos que Aurora apresenta auto-organização e a prática da língua fora do ambiente escolar; conforme preconizado por Larsen-Freeman; Cameron, 2008. A entrevistada relata ter certo nível de conhecimento de língua inglesa, o que nos indica a fase inicial do seu sistema complexo em relação à língua adicional. Como Aurora frisa a importância de se falar em inglês na sala de aula, levantamos a hipótese de que esse sistema complexo retenha o repertório linguístico, possibilitando comunicação com o professor em língua inglesa de forma a autorregular o comportamento em sala de aula; à maneira como indica Larsen-Freeman, 2017.

Considerando que as condições iniciais sejam importantes para compreensão dos sistemas complexos dos alunos se desenvolverem durante o aprendizado de língua adicional, na perspectiva da translinguagem, compreende-se que Aurora faça uso de todo o seu capital

linguístico, ainda que não seja a língua adicional aquela com a qual se comunica em todas as suas atividades diárias, ela se esforça para utilizá-la.

Excerto 2- Entrevista

Pr.: Se você pudesse usar a língua portuguesa para fazer perguntas e para interagir você acha que iria aprender mais ou menos? Você acha que isso impacta na sua aprendizagem ou não? Você acha que só falar em inglês é o melhor para aprender essa língua? Explique um pouco isso para mim.

Aurora: *“para ter uma melhor prática tem que colocar o inglês e o português um do lado do outro até pegar a prática e tudo e, principalmente porque quando você tem uma maior prática você é...[sic] já não vai precisar pensar em português para depois saber, não...[sic] está falando isso aqui, entendeu? Então, eu acho que no início a gente tem que “casar”, vamos dizer assim o português com o inglês”.*

Pelo relato, observamos que Aurora assevera a importância do convívio harmônico entre as duas línguas em sala de aula, reforçando o pressuposto das práticas multilíngues (López-Gopar, *et al*, 2013), a partir das quais, o ambiente de sala de aula torna-se propício à criatividade para uso do repertório linguístico para regulação do aprendizado. Ao afirmar que seria importante “casar” duas línguas, o depoimento de Aurora alinha-se ao preceito teórico de que o emergente bilíngue lança mão de estratégias de aprendizagem, reforçando o seu papel de agente e o funcionamento da língua como sistema adaptativo e dinâmico (Larsen-Freeman, 2011).

Excerto 3- Entrevista

Pr.: Você tem atividades de escrita ou de fala em L2⁵? Quais?

Aurora: *“Falo...[sic] na escola. Por exemplo, é...[sic] questão de treinar, sabe quando você olha é...[sic] por exemplo alguma fala de um personagem em inglês e aí você tenta reproduzir, tentar fazer o mesmo que o outro. Você tenta observar o que eles estão falando pra entender...[sic] é basicamente isso”.*

Chama-nos a atenção a indicação de que “tenta reproduzir” a fala de um “personagem”, segundo a qual a entrevistada afirma usar estratégias cognitivas para

⁵ No contexto global da pesquisa, recorreu-se ao termo L2 tendo em vista que os estudantes já conheciam o termo para se referir a língua adicional.

reproduzir um falante de língua adicional. Esse procedimento mobiliza a dimensão translinguagem trans sistema/trans espaço (Garcia; Wei, 2014), caracterizada pela integração de diversos sistemas semióticos de modo que, como as práticas de língua se constroem socialmente, os repertórios reproduzidos tornam-se centrais para as interações. A aluna usa estratégias cognitivas para reproduzir e entender a fala do nativo.

Nesses relatos, a aluna revela suas estratégias pessoais de prática da língua adicional, destacando a imitação de personagens como uma delas. Esse procedimento individual pode ser considerado um tipo de “auto-recriação” (Larsen-Freeman, 2017), em que pela observação de outro falante, o aprendiz vai moldando sua própria aprendizagem, e o capital linguístico vai se adaptando.

Excerto 4- Entrevista

Pr.: É em sala de aula, ou é apenas estratégia pessoal tua em casa, por exemplo?

Aurora: *“É estratégia pessoal”*.

No trecho analisado — “É estratégia pessoal” — a estudante Aurora mobiliza uma resposta que, embora breve, revela dinâmicas complexas de apropriação do conhecimento. Pela lente da TC (Larsen-Freeman, 2017), sua fala indica que o processo de aprendizagem não está restrito a espaços institucionais como a sala de aula, mas emerge em diferentes ecossistemas de interação, como o ambiente doméstico, as práticas cotidianas e o uso pessoal da língua. A noção de “estratégia pessoal” evidencia, então, a autonomia adaptativa da aprendente, característica dos sistemas complexos que se reconfiguram a partir de múltiplas influências e experiências, ultrapassando a linearidade dos currículos escolares.

Já sob o enfoque da pedagogia translinguagem (García; Wei, 2014), essa fala pode ser interpretada como um índice da agência linguística da aluna, que desenvolve recursos próprios para acessar e produzir sentidos em sua trajetória bilíngue. Ao afirmar que se trata de uma “estratégia pessoal”, Aurora aponta para uma prática translíngue invisível à estrutura da aula tradicional, mas vital para a construção de significados em seu repertório linguístico. A translinguagem, aqui, não é imposta por uma metodologia, mas emerge como prática espontânea de um sujeito bilíngue em processo, que reorganiza suas linguagens em função de seus contextos, afetos e necessidades.

Excerto 5- Entrevista

Pr.: No cotidiano, em que momento prefere usar inglês? Por quê? E português?

Aurora: “É...[sic] usar o português é no meu dia a dia, né! Na minha comunicação principal e tudo. E o inglês, é...[sic] quando se trata de comunicação eu acho que, assim...[sic] sempre voltado...[sic] eu não me comunico com outras pessoas em inglês, sabe! Eu não tenho treino com outras pessoas em inglês. Então! Eu acho que o maior contato que eu tenho mesmo é que, eu quando vejo um ator falando, ou assistindo um filme, ou assistindo uma série e tudo porque aí eu estou treinando e mantendo esse diálogo, essa questão de comunicação em inglês é diariamente”.

Nesse relato da Aurora, identificamos que a estudante tem uma visão monoglóssica de língua, contrariando a percepção de López-Gopar *et al* (2013), quando acredita que, por não se comunicar em inglês com outras pessoas, ela não será capaz de fazer isso futuramente. Todavia, nota-se a presença de autonomia no processo de aprendizagem (Makoni, Pennycook, 2012), já que a participante busca filmes como ferramenta de contato com a língua adicional, operando na fronteira do caos, tornando-se flexível e adaptando-se ao treino de repetição por meio dos diálogos.

Excerto 6- Entrevista

Pr.: Misturar as línguas para você é normal? Em que situações você sente que isso acontece mais? Por exemplo, tu disseste que tem aula de espanhol, então por exemplo, acontece de você na aula de inglês falar alguma coisa em espanhol ou vice e versa, ou mesmo nas aulas de português?

Aurora: “Não. Acho lindo quem consegue fazer isso, mas eu não. Eu não misturo as línguas”.

Tendo em vista as noções de TC, observamos, pela fala de Aurora, que as condições iniciais de seu sistema complexo demonstram certo conhecimento a respeito de uma outra língua, principalmente devido à influência de agentes externos a esse sistema. Ainda assim, a participante sinaliza que não costuma misturar as três línguas que conhece (espanhol, inglês e português). Novamente, Aurora apresenta a ideia monoglóssica de língua e a visão de

bilinguismo perfeito (Cavalcanti, 1999), de que, para ser bilíngue, ou no caso dela, multilíngue, é necessário que tenha domínio pleno das três línguas.

Excerto 7- Entrevista

Pr.: Como o professor reage quando se fala em português na aula de inglês? E quando você ou alguém mistura as línguas? O que você acha da reação do professor?

Aurora: *“O professor, ele entende. Até porque é...[sic] a gente tem um maior contato em inglês nesses dois horários, entendeu? Porque é maior prática e tudo. Então, ele não é...[sic] não fica com pé atrás ou ele fica chateado por a gente estar falando português na aula dele. Até porque existe pessoas que tem maior facilidade e existe pessoas que é... não possui essa facilidade com inglês que é algo supernormal, então ele entende quando alguma pessoa é...[sic] pergunta uma coisa e ela responde em português é algo normal assim”.*

Identificamos que, na fala da participante, o professor faz e incentiva o uso da *translinguagem*. Dessa forma, quando o professor utiliza o repertório da língua materna em sala com os alunos, ele está fazendo uso da *translinguagem* oficial, conduzindo e mediando de maneira planejada a interação dos aprendizes. Notamos que, no relato de Aurora, o professor sempre permite que os alunos mobilizem todo o seu repertório linguístico para se comunicarem na sala de aula.

No que concerne à TC, o professor exerce uma força positiva ao sistema complexo, pois faz Aurora interagir com o outro. Nesse sentido, o aprendizado de língua é ativo e dinâmico, já que o professor e o educando são agentes interacionais que trabalham mutuamente, utilizando a fala no ambiente de sala de aula.

Excerto 8- Entrevista

Pr.: O que seria melhor fazer em relação ao uso de inglês e português na aula de inglês? Existe alguém que tenha te ajudado a pensar assim?

Aurora: *“[...] A gente primeiro tem que ter esse contato do inglês com o português para depois pensar mais no inglês. E aí quando fizer uma pergunta já sabe o que se está passando e responder logo e, assim sucessivamente. Na verdade, isso partiu mesmo das minhas concepções”.*

Analisando a resposta da participante, constatamos que ela mesma faz uso da translanguagem como processo de aprendizagem da língua adicional. Essa estratégia no ensino de língua, segundo ela própria, inspira novas práticas linguísticas em sala de aula e melhora o aprendizado. Isso é sugestivo de que o sistema complexo inicial da aprendiz se auto-organiza, conforme nos ensina Larsen- Freeman (2011) ao empregar recurso dos dois repertórios linguísticos (português e inglês) para dar sentido ao aprendizado de inglês, e funcionar por meio de interações internas e adaptação contínua.

Excerto 9- Entrevista

Pr.: Eu percebi que vocês praticamente só falam em português na sala de aula. Por que tu achas que é assim? Uma exigência da escola ou do professor? Ou uma dificuldade de vocês mesmo?

Aurora: “Na verdade...[sic] isso é principalmente porque a gente se sente mais à vontade. Então quando o professor pergunta, quando ele é...[sic] está na sala, é a gente se sente mais à vontade com nosso idioma nativo. Então por isso que é...[sic] a gente fala mais em português, não é algo de dizer que a escola é ruim, não é nada disso. É algo nosso mesmo de falar em português na aula de inglês.

Na fala de Aurora, a preferência pelo uso do português em sala de aula está associada ao sentimento de conforto linguístico, o que pode ser compreendido à luz da teoria da translanguagem. Conforme García e Wei (2014), os sujeitos bilíngues mobilizam de forma integrada os recursos de seu repertório linguístico para construir sentido nas interações, não operando a partir de sistemas linguísticos isolados. Nessa mesma direção, Silva (2021) argumenta que o uso da língua materna em aulas de língua adicional constitui uma estratégia legítima de mediação da aprendizagem, especialmente quando relacionada a fatores afetivos e à necessidade de engajamento comunicativo dos aprendizes. Vetromilla (2021) reforça essa perspectiva ao indicar que a translanguagem possibilita ao aluno regular sua participação discursiva no ambiente escolar, utilizando a língua materna como apoio para compreender, interpretar e responder às demandas da língua adicional. Assim, o excerto evidencia que o uso predominante da língua portuguesa não sinaliza limitação linguística, mas a ativação consciente de práticas translíngues que favorecem a interação, a segurança comunicativa e a construção de significados no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Excerto 10- Entrevista

Pr.: Para que tu achas que serve aprender inglês? Tu tens alguma vontade na vida que inclua falar inglês, um sonho de viajar ou de trabalhar no exterior? Conta para mim.

Aurora: *“Com certeza, porque quando a gente fala inglês, o inglês ele...[sic] vai ajudar a gente, por exemplo! Porque o inglês é uma língua universal. Então por exemplo se você for para qualquer outro país. Se você for sei lá...[sic] para a França, se você for para o Canadá que fala inglês, né! Se você for até para o Japão é vai ter alguém que vai falar inglês”.*

Segundo o relato, Aurora demonstra compreender o aprendizado de língua adicional como uma forma de agir no mundo, destacando a comunicação como fator central, uma vez que adquirir uma nova língua possibilita ampliar as capacidades de interação e favorece a comunicação em um contexto globalizado. À luz da teoria da translanguagem, essa compreensão evidencia que a língua adicional é concebida como um recurso social e funcional, mobilizado a partir do repertório linguístico do emergente bilingue para participar de práticas sociais mais amplas (García; Wei, 2014). Nessa perspectiva, aprender inglês ultrapassa o domínio estrutural da língua e relaciona-se à possibilidade de circulação, mobilidade e posicionamento social.

A fala da participante também dialoga com os achados de Silva (2021), ao indicar que o aprendizado da língua adicional é construído a partir de expectativas sociais e de experiências vivenciadas pelos aprendizes, nas quais a língua é compreendida como recurso para interação, circulação e participação em diferentes contextos sociais. Ademais, Vetromilla (2021) reforça que essa atribuição de sentido está diretamente relacionada à forma como os aprendizes articulam seus repertórios linguísticos para compreenderem o mundo e projetarem possibilidades futuras, o que se evidencia quando Aurora associa o inglês à comunicação em diferentes países.

No que diz respeito à TC, o sistema complexo inicial de Aurora revela a influência de agentes externos — como discursos sociais sobre o inglês enquanto “língua universal” — que atuam na reorganização contínua de seu processo de aprendizagem (Larsen-Freeman, 2011; 2017). Sob essa ótica, a valorização do inglês emerge da interação entre fatores cognitivos, sociais e ideológicos, configurando um sistema não linear, no qual pequenas influências podem produzir efeitos significativos na motivação e na forma como a aprendiz constrói sentidos sobre a língua adicional. Assim, a translanguagem e a complexidade articulam-se para explicar como o aprendizado do inglês se constitui como prática dinâmica, adaptativa e socialmente situada.

5 Considerações finais

Compreendemos que o aprendizado de língua adicional é uma forma para agir no mundo, ampliando as possibilidades de interação, o acesso a informações, o desenvolvimento pessoal, a mobilidade e a capacidade de influenciar e realizar ações em um contexto global. Assim, aprender uma nova língua, portanto, não é apenas um exercício acadêmico, mas uma estratégia prática e transformadora para engajar-se e ter impacto no mundo.

Nesse sentido, levando em consideração o objeto de estudo proposto nesta pesquisa, partimos da ideia de que translinguagem é a forma que os bilíngues ou emergentes bilíngues usam para significar o aprendizado de língua, pois o processo criativo de empregar todo o repertório linguístico permite autonomia na sala de aula.

Nesse sentido, adotar a pedagogia translinguagem no ensino de língua também favorece o desenvolvimento do bilinguismo forte que mobiliza várias línguas em sala de aula, como também evidenciado na fala da entrevistada. Essa percepção foi identificada no *corpus*, quando a aprendiz afirma recorrer ao repertório linguístico da língua materna para compreender a estruturação da língua adicional. Sendo assim, constata-se a (re)significação do aprendizado de modo que ele se torna mais complexo e dinâmico.

Por fim, a fala da entrevistada permite refletir sobre a forma como a pedagogia translinguagem pode ajudar os professores a entenderem o comportamento e a forma pela qual os aprendizes utilizam o capital linguístico no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional. Ao destacar a importância do professor como agente ou força motriz para desencadear a regulação e organização do aprendizado, a entrevistada corrobora a hipótese de que o ensino de língua adicional e seus integrantes (professores, bilíngues, emergentes bilíngues e escola) devem ser considerados como sistemas complexos, uma vez que, conforme relato dela própria, a percepção é a de que o aprendizado de língua ocorre de maneira natural e dinâmica.

Referências

AQUINO, N. R. M. O ensino de línguas sob a abordagem da complexidade. **Juçara**, v.7, n. 2, 2023. Disponível em: <https://ppg.revistas.uema.br/index.php/jucara/article/view/3182>. Acesso em 18 fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.18817/rlj.v7i2.3182>

CANAGARAJAH, S. Translinguagem in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, 2, 1–28, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre Educação Bilíngüe e Escolarização em Contextos de minorias no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, 1999. p. 385-418. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/40393/27113>. Acesso 10 fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>

COELHO, I. M. W. S. Ensino de línguas no contexto da complexidade: características e dimensões de aprendizagem. **Educação Unisinos**. v.28, 2024. Disponível em: https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110239331.1/html?lang=en&srsltid=AfmBOoqqqu2_Qq43OrIzKBD4tHyw5LteRENIPWQahSIFkLl8vXg1tHP5. Acesso em 18 fev. 2025.

GARCÍA, O.; JOHNSON, I.; SELTZER, K. **The translinguagem classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia, Pennsylvania: Caslon. 2017. ISBN: 9781934000199.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. 1. ed. City University of New York, USA, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D. **Complexity theory and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2016.

LARSEN-FREEMAN, D. **Complexity Theory: The lessons continue**. University of Michigan, 2017. DOI: 10.1075/llt.48.02lar.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Language: From Grammar to Grammaring**. 1. ed. Michigan: Heinle Elt, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics Oxford: Oxford University**, 2008

LIMA JR. R.; ALVES, K. U; SILVEIRA, R.; KUPSKE, F. F.; KLUGE, D. C. A Teoria de Sistemas Dinâmicos Complexos e o desenvolvimento sonoro de línguas não nativas: implicações para a pesquisa e o ensino. **Revista da ABRALIN**. v. 23, n. 1, 2024. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/2253>. Acesso em 18 fev. 2025. DOI: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i1.2253>

LÓPEZ-GOPAR, M.E. *et al.* In pursuit of multilingual practices: ethnographic accounts of teaching ‘english’ to mexican children. **International Journal of Multilingualism**, v. 10, n. 3, p. 273-291. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/14790718.2013.769557>

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing multilingualism: From monological multilingualism to multilingual francas. In M. Martin-Jones, A. Blackledge, & A. Creese (Eds.), **The Routledge handbook of multilingualism**, p. 439–453. New York, NY: Routledge, 2012.

PHILLIPSON, R.; SKUTNABB-KANGAS, T. Linguistic imperialism and endangered languages. In T. K. Bhatia & W.C. Ritchie (Eds.), **The Handbook of bilingualism and multilingualism**, p. 495–516, 2013. Malden, MA & Oxford, England: Wiley-Blackwell. DOI:10.1002/9781118332382.ch20.

POZA, L. **Translinguagem: Definitions, Implications, and Further Needs in Burgeoning Inquiry**. 1. ed. University of Colorado Denver, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5070/B86110060>

RÉGULES, S. **As teorias do caos e da complexidade- O mundo é um caleidoscópio**. EMSE EDAPP, S. L., 2016.

SILVA, G. C. **O espaço das línguas materna e adicional na sala de aula: uma reflexão a partir da noção de translanguagem**. 2021. 165f. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2021.

VETROMILLA, R. F. D. Repertório linguístico de bilíngues emergentes em um programa de educação bilíngue português/alemão: uma análise da translanguagem à luz da teoria da complexidade. 2021. 115f. **Dissertação** (Mestrado)- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2021.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. **Pesquisa qualitativa: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VOGEL, S.; GARCIA, O. Translanguaging. In G. Noblit & L. Moll (Eds.), **Oxford Research Encyclopedia of Education**. DOI: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>. 2017.

WEI, L. Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. **Journal of Pragmatics** v. 43, [s.n]. p.1222–35, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>. Acesso em: 13 maio. 2024.

WEI, L. **The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism**. 1. ed. Blackway publish, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1002/9781444301120.ch1>. Acesso em: 13 de maio. 2024.

Artigo recebido em: 28/05/25 | Artigo aprovado em: 20/02/26 | Artigo publicado em: 26/02/26