

TRANSLANGUAGING E COMPLEXIDADE: HABILIDADES LINGUÍSTICAS NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

**TRANSLANGUAGING AND COMPLEXITY: LINGUISTIC SKILLS AND
TEACHING ENGLISH AS AN ADDITIONAL LANGUAGE**

Linguística & Letras e Artes • 14/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789223688](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789223688)

Beatriz Gama Rodrigues¹

Girlane Cardoso da Silva²

RESUMO

Este artigo analisa o desenvolvimento das habilidades linguísticas fala, escrita, leitura e escuta em aprendizes bilíngues e emergentes bilíngues no ensino de inglês, articulando a pedagogia de translinguagem à luz da Teoria da Complexidade (TC). O estudo parte dos desafios enfrentados por esses sujeitos em contextos bilíngues e em ambientes de inglês como língua adicional, investigando de que modo a integração dos repertórios linguísticos pode favorecer a autonomia comunicativa. Os dados derivam de uma pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada, realizada no mestrado realizada em 2021, com entrevistas a alunos do Ensino Fundamental Anos Finais (6º ano) e do Ensino Médio (1º ano), explorando práticas pedagógicas em sala de aula. Como uma abordagem de ensino flexível e inclusiva, a translinguagem demonstrou potencial para ampliar a participação dos aprendentes e fortalecer o desenvolvimento integrado das quatro habilidades, superando limitações impostas por métodos tradicionais. A TC contribuiu para compreender a aprendizagem como um sistema dinâmico, adaptativo e interconectado, no qual fatores sociais, culturais e cognitivos influenciam o desenvolvimento linguístico. Os resultados indicam que a integração entre a pedagogia translíngue e a TC oferece subsídios teóricos e práticos relevantes para a ressignificação de práticas pedagógicas mais equitativas e contextualizadas no ensino de línguas adicionais.

Palavras-chave: Translanguaging; Teoria da Complexidade; bilinguismo emergente; habilidades linguísticas; autonomia comunicativa.

ABSTRACT

This article investigates the development of the four linguistic skills —speaking, writing, reading, and listening—among bilingual and

emerging bilingual learners in English instruction, proposing a translanguaging pedagogy grounded in Complexity Theory (CT). The study addresses the challenges faced by these learners in bilingual contexts and in environments of English as an additional language (EAL), analyzing how the integration of linguistic repertoires can promote communicative autonomy. The data originate from a master's research project in Applied Linguistics conducted in 2021, which included interviews with students from the final year of elementary school (6th grade) and in the first year of high school, focusing on classroom practices. As a flexible and inclusive pedagogical practice, translanguaging demonstrated significant potential to enhance learner participation and to strengthen all four skills, thereby overcoming the constraints of traditional methods. CT offered a theoretical lens through which learning is understood as a dynamic, adaptive, and interconnected system shaped by social, cultural, and cognitive factors that influence linguistic development. The findings suggest that the articulation between translanguaging and CT provides a robust framework for more effective, equitable and contextually responsive practices in additional language education.

Keywords: Translanguaging; Complexity Theory; emerging bilingualism; language skills; communicative autonomy.

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento das quatro habilidades em língua adicional – fala, escrita, leitura e escuta – no ensino de inglês, com ênfase especial na oralidade, abrangendo alunos das redes pública e privada, tem suscitado debates e inquietações entre pesquisadores, professores, gestores educacionais, além de outras agências sociais, tais como pais, estudantes e órgãos de imprensa e governo. Tal

relevância decorre do objetivo nuclear do ensino de línguas: fortalecer competências comunicativas de modo articulado e situado. Nesse contexto, o bilíngue e o emergente bilíngue são compreendidos como sujeitos complexos e dinâmicos no âmbito do bilinguismo. Sob essa perspectiva, a Teoria da Complexidade (TC) oferece um referencial capaz de iluminar o caráter multifacetado do ensino e da aprendizagem de línguas adicionais. A TC concebe fenômenos sociais e linguísticos como sistemas dinâmicos abertos, sujeitos a mudanças internas e externas, que podem gerar propriedades emergentes e transformações relevantes no desenvolvimento linguístico. No âmbito dessa teoria, o chamado “efeito borboleta” ilustra a sensibilidade desses sistemas a pequenas variações nas condições iniciais, com potenciais repercussões significativas ao longo do tempo. Assim, compreender o ensino de línguas à luz da TC permite analisar como intervenções pontuais, mas estrategicamente orientadas, podem desencadear mudanças relevantes no percurso de aprendizagem de bilíngues e emergentes bilíngues (Larsen-Freeman, 2017).

De modo análogo ao sistema climático, sensível às condições iniciais, o processo de aprendizagem de uma língua adicional é atravessado por fatores micro (interações em sala, *feedback* imediato, repertórios linguísticos individuais) que, cumulativamente, podem produzir efeitos macro, tais como maior fluência, autonomia e repertório linguístico diversificado (Vetromilla, 2021). Por se tratar de sujeitos dinâmicos e complexos, o desenvolvimento desses aprendentes não é linear: é marcado por adaptações, reconfigurações e oscilações. O equilíbrio entre a estabilização de estruturas já adquiridas e a abertura a novas formas de uso linguístico reflete precisamente a concepção de sistema complexo e dinâmico proposta pela TC (Larsen-Freeman, 2017).

Nessa ótica, cada interação pedagógica – da seleção de estratégias às oportunidades de uso da língua – pode atuar como condição inicial capaz de afetar o sistema de aprendizagem. É nesse ponto que a pedagogia translíngua (*translanguaging*), que reconhece o bilíngue e o emergente bilíngue como sujeitos dinâmicos, ao mesmo tempo que incentiva a autonomia comunicativa, se destaca como via promissora para impactar o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas, ainda que por meio de ações aparentemente discretas (García e Wei, 2014). Compreender o papel dessas microintervensões, à luz do “efeito borboleta”, reforça a relevância de um planejamento didático que reconheça o aprendente como parte de um sistema vivo, adaptativo e em constante transformação.

Considerando os desafios recorrentes para o desenvolvimento de fala, escrita, leitura e escuta nas aulas de inglês, em contextos bilíngues e em contextos bilíngues e em contextos de inglês como língua adicional (redes pública e privada), este artigo apresenta uma análise de dados de uma pesquisa de mestrado concluída em 2021.

O objetivo é examinar **como a pedagogia translíngua, à luz da TC, contribui para o desenvolvimento das quatro habilidades e para a autonomia comunicativa** de aprendizes bilíngues e bilíngues emergentes no ensino de inglês. Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, o texto organiza-se em três seções: fundamentação teórica, metodologia e análise do corpus.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campo do ensino e aprendizagem de línguas, persiste a concepção de língua como sistema estático e instrumental,

focalizado em estruturas e noções gramaticais (Silva; Cruz, 2022). Tal visão simplificadora desconsidera a dinamicidade e a complexidade dos usos linguísticos em contextos reais de interação. Em contraposição, alinhamo-nos aos estudos de García e Wei (2014), para quem a língua se configura como sistema complexo de práticas semióticas, indissociável das interações humanas e dos posicionamentos sociais que as atravessam.

No campo do ensino e aprendizagem de línguas, persiste a concepção de língua como sistema estático e instrumental, focalizado em estruturas e noções gramaticais (Silva & Cruz, 2022). Tal visão simplificadora desconsidera a dinamicidade e a complexidade dos usos linguísticos em contextos reais de interação. Em contraposição, alinhamos-nos a García e Li Wei (2014), para quem a língua se configura como **sistema complexo de práticas semióticas**, indissociável das interações humanas e dos posicionamentos sociais que as atravessam.

Para as autoras, o termo *linguaging* traduz a amplitude e a natureza processual dessa concepção, indicando que a língua não se limita a um conjunto de regras, mas envolve, simultaneamente, a construção de identidades e a constituição nas práticas linguísticas. Trata-se de um processo situado no aqui e agora, que emerge nas interações sociais e reflete a forma como nos posicionamos no mundo (Vetromilla, 2021).

2.1. A Pedagogia Translanguaging e o Ensino de Língua Adicional

No período em que o mestrado em Linguística Aplicada (utilizado neste artigo) foi realizado, as investigações sobre *translanguaging* no Brasil ainda eram pontuais, com destaque para o trabalho de Cibeles

Krause Lemke (2020), que discute o viés monolíngue de políticas linguísticas, especialmente nas diretrizes de ensino. Em sua pesquisa de doutorado, Lemke analisa contextos predominantemente bi/multilíngues na região Sul, nos quais o uso de mais de uma língua compõe as práticas cotidianas (português e alemão, português e inglês, português e italiano, português e ucraniano, polonês e variedades linguísticas, entre outras), com ênfase nas interações que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem na escola.

Quatro anos após a conclusão da pesquisa de mestrado, observa-se ampliação expressiva da produção sobre translanguaging e bilinguismo no país; no levantamento da fortuna crítica realizado para tese de doutoramento (em andamento) identificou 49 estudos relacionados ao tema (resultado condicionado, evidentemente, ao conjunto de palavras-chave e bases consultados).

Para este artigo, destacaremos a pesquisa de Silva (2021), desenvolvida no estado do Maranhão, que investigou a pedagogia translíngue no contexto de uma escola particular. Atualmente, a autora, em parceria com sua orientadora da Universidade Federal do Piauí, expande o estudo para uma escola pública bilíngue. Pensar o ensino de língua inglesa sob a lente da *translanguaging*, enfoque central desta pesquisa, é profícuo por ampliar possibilidades analíticas e investigativas, em benefício de estudantes e docentes (Silva, 2022). Nessa perspectiva, a aprendizagem ocorre de forma coletiva e social: o compartilhamento de conteúdos em contextos escolares, com pares e família, contribui para consolidar saberes (García e Wei, 2014).

Otheguy, García e Reid (2015) propõem a *translanguaging* como uma ruptura à visão tradicional de línguas como sistemas independentes e isolados. Para esses autores, falantes bilíngues ou multilíngues constroem significados a partir de um repertório linguístico único e integrado, explorando de forma dinâmica e situada todos os recursos de que dispõem. No campo educacional, essa perspectiva rejeita a supressão e a desvalorização da língua materna no ensino de línguas adicionais, defendendo o reconhecimento e a potencialização das práticas linguísticas efetivamente vividas pelos aprendentes.

Nesse viés, García (2009) considera que a *translanguaging* contribui para a construção de saberes, a formação de identidades linguísticas diversas e o fortalecimento da autonomia discente. Essa perspectiva desafia o modelo monolíngue que historicamente tem orientado o ensino de língua adicional, ao propor caminhos mais inclusivos e eficientes, especialmente para aqueles que estão em fase inicial de aprendizagem.

Silva (2021) argumenta que a pedagogia translíngue pode potencializar a aprendizagem ao permitir maior flexibilidade no uso de línguas em sala de aula, possibilitando que o professor incentive os alunos a mobilizarem todo o seu repertório linguístico. Compreendemos repertório linguístico, alinhando-nos a García e Wei (2014), como um conjunto dinâmico e heterogêneo de recursos semióticos ativados em contextos diversos, em constante ressignificação a partir das experiências e práticas sociais vividas, revelando, assim, sua natureza fluida, híbrida e situada. Desta forma, a aprendizagem se desenvolve continuamente por meio das interações. A pedagogia translíngue, portanto, reconhece aspectos biográficos e socioculturais dos estudantes e valoriza o seu

repertório linguístico. Isso se deve ao fato de que os alunos são formados pelas experiências acumuladas em seus contextos sociais e culturais, bem como pela comunicação estabelecida no âmbito familiar e com amigos, sendo essas vivências as suas primeiras aproximações com a língua (Silva; Cruz, 2022).

Nesse sentido, compreendemos que a translanguagem pode ser empregada para favorecer o desenvolvimento de conceitos linguísticos em emergentes bilíngues e bilíngues, entendendo-os não como elementos estáticos, mas como processos em constante construção, nos quais diferentes unidades lexicais se formam e se transformam de acordo com os objetivos instrucionais, já que a pedagogia translíngue fornece recursos para os aprendizes compreenderem os conteúdos e assim se comunicarem na língua adicional.

Essa concepção dialoga com García et al. (2017), que descrevem tal prática como uma progressão dinâmica no ensino de línguas adicionais, fundamentada em uma visão holística que integra professor e estudante no processo. Nessa mesma perspectiva, a progressão dinâmica da *translanguaging* oferece subsídios para que os docentes compreendam e registrem a complexidade das práticas bilíngues de cada aluno. Com isso, torna-se viável elaborar estratégias que considerem o dinamismo linguístico dos estudantes na definição de dois tipos de desempenho: o geral e o específico da língua, ambos essenciais no ensino e na aprendizagem de uma língua adicional (Silva, 2021).

No desempenho linguístico geral, espera-se que o bilíngue mobilize todos os recursos disponíveis em seu repertório para realizar tarefas e compreender conteúdos relacionados à língua adicional. Já o

desempenho específico da língua diz respeito à capacidade do bilíngue emergente de demonstrar seus conhecimentos e habilidades utilizando o sistema semiótico próprio dessa língua, abrangendo aspectos como interpretação, produção linguística, leitura e fala (Silva, 2021).

A compreensão do desempenho linguístico geral e específico, conforme discutido anteriormente, dialoga diretamente com essa concepção de translinguagem como teoria e prática pedagógica. Ao reconhecer que a aprendizagem de línguas não se restringe a um uso instrumental, já que envolve a mobilização de múltiplos recursos e identidades, essa abordagem amplia as possibilidades de atuação docente e desafia visões monolíngues ainda hegemônicas.

Busch (2015) entende repertório como o conjunto de recursos mobilizados nas práticas comunicativas, abrangendo línguas, variedades, registros e estilos, moldados por fatores socioculturais e contextuais. Em contextos de superdiversidade², o repertório linguístico se torna ainda mais dinâmico e heterogêneo, refletindo múltiplas experiências e redes de interação.

Nesse sentido, considerar todo o repertório linguístico do aprendiz, valorizando suas experiências e conhecimentos, é um passo importante para romper com ideologias coloniais e construir práticas de ensino mais inclusivas e transformadoras. Eide e Hjelde (2023), em sua pesquisa com estadunidenses que têm o norueguês como língua de herança, argumentam que repertórios são construídos e transformados ao longo de gerações, devido às experiências de contato linguístico e às mudanças sociais nas comunidades.

A qualidade e a quantidade de *input* recebidas em diferentes períodos históricos influenciam diretamente a competência de produção e compreensão dos falantes, moldando as estruturas sintáticas e os recursos linguísticos que compõem seu repertório. Esse conjunto de recursos não é estático: ele se adapta às condições de uso, refletindo tanto a preservação quanto a inovação linguística resultante da interação entre indivíduos e contexto social (Eide e Hjede, 2023). O repertório linguístico, no contexto da pesquisa, não é apenas um reflexo de competência linguística individual, mas também um produto social e histórico, influenciado pela organização comunitária e pela presença de instituições que mantinham o uso da língua. Com o encolhimento dessas instituições e o declínio das práticas comunitárias em norueguês, o repertório passou a ser transmitido principalmente no âmbito familiar, tornando-se mais homogêneo e limitado, mas ainda representando uma herança linguística significativa para os descendentes.

Defendemos, portanto, que a mobilização de todo o repertório do aprendiz é um passo importante para **romper ideologias coloniais** e construir práticas mais inclusivas e transformadoras. A criação de um “**terceiro espaço**” translíngue pode favorecer práticas dinâmicas de linguagem e cultura e promover aprendizagem significativa (Flores & García, 2013). Em síntese, a pedagogia translíngue possibilita a expansão de fronteiras no ensino de línguas adicionais e reforça a mediação entre língua materna e língua adicional, articulada a atividades sociais e cognitivas complexas, ainda pouco exploradas nas escolas (García & Li Wei, 2014).

2.2. Contribuições da Teoria da Complexidade para a Compreensão da Aprendizagem de Línguas Adicionais

A Teoria da Complexidade (TC) considera a língua como sistema dinâmico, adaptativo e interconectado, oferecendo arcabouço para compreender a natureza multiforme e emergente da aprendizagem de línguas adicionais. Nesse paradigma, a aquisição linguística deixa de ser vista como um processo linear, cumulativo e previsível, passando a ser compreendida como um fenômeno emergente, sensível às interações entre múltiplos fatores cognitivos, afetivos, sociais, culturais e contextuais. Para Larsen-Freeman (2016), a TC representa uma mudança paradigmática na compreensão da aprendizagem de línguas adicionais, ao conceber o processo como dinâmico, não linear, emergente e influenciado por múltiplos fatores interdependentes.

Diferentemente das abordagens tradicionais, que tendem a segmentar e linearizar o aprendizado, a TC entende a língua como um sistema aberto, sujeito a variações e adaptações constantes, influenciado tanto por elementos internos (cognitivos e afetivos) quanto externos (sociais e ambientais). Essa perspectiva permite explicar fenômenos que escapam a modelos mais rígidos, como oscilações na proficiência, reaparecimento de formas já trabalhadas ou trajetórias de aprendizagem distintas entre indivíduos. Assim, compreendemos que o progresso de um emergente bilíngue ou bilíngue não ocorre de maneira uniforme, mas em ciclos de avanço e retrocesso, com padrões de instabilidade. Essas instabilidades—ainda que discretas—podem gerar mudanças significativas, reforçando a sensibilidade a condições iniciais e a ideia de “borda do caos” (Larsen-Freeman, 2017). Nessa moldura, *atratores* (experiências prévias, crenças, L1, repertórios) orientam o comportamento linguístico, ao passo que emergência descreve o surgimento de padrões inéditos a partir de interações contínuas (Borges, 2019). Compreender a TC no ensino implica reconhecer aprendizes como

agentes ativos, o que exige abordagens flexíveis, personalizadas e orientadas à autonomia (Vetromilla, 2021; Borges, 2019).

Assim, compreender a língua como um sistema complexo significa entender que as partes individuais se articulam de forma interdependente, constituindo e sendo constituídas pelo todo (Larsen-Freeman, 2018). Nessa perspectiva, a “complexidade implica reconhecer que cada parte reflete o todo e que o todo se manifesta em cada parte” (Borges; Paiva, 2011, p. 341). É fundamental, portanto, considerar que determinados aspectos da língua ou do processo de aprendizagem podem emergir em contextos específicos, enquanto, em outros, permanecerem latentes (Larsen-Freeman, 2018). Essa interação dinâmica entre as partes do sistema é o que favorece fenômenos como a variação e a mudança linguística (Larsen-Freeman, 2018).

Ao reconhecer o papel ativo do emergente bilíngue na construção de seu repertório linguístico, é igualmente relevante compreender a língua como um sistema complexo, no qual diferentes elementos se interconectam e se influenciam mutuamente, gerando padrões e configurações que estão em constante transformação (Larsen-Freeman, 2017).

Nos estudos de Borges e Paiva (2011), a língua é concebida como um sistema semiótico dinâmico, no qual se articulam dimensões biocognitivas, socio-históricas e político-culturais. Esse entendimento rompe com a visão restrita de que o funcionamento linguístico se limita a regras e estruturas formais, evidenciando que ele resulta de processos comunicativos e interacionais em sala de aula, coconstruídos entre os agentes desse ambiente: professores, alunos e recursos didáticos. Em razão dessa natureza integrada,

determinados recursos linguísticos ou estratégias de aprendizagem de emergentes bilíngues tendem a manifestar-se com maior intensidade em situações de trocas linguísticas entre professor e alunos.

Compreender a língua sob a perspectiva da TC implica reconhecer que o ensino e a aprendizagem resultam de interações múltiplas e interdependentes, nas quais sujeitos, contextos e recursos se influenciam mutuamente. Essa abordagem desloca a atenção de um modelo centrado apenas na transmissão de estruturas formais para uma concepção que valoriza os processos comunicativos e a coautoria no ambiente escolar.

Ao admitir que o conhecimento linguístico é construído de forma contínua, adaptativa e situada, abrem-se possibilidades para práticas pedagógicas mais responsivas às demandas emergentes dos aprendizes. Nessa dinâmica, o professor assume o papel de mediador e facilitador, criando condições para que interações significativas promovam o desenvolvimento linguístico. Assim, a TC oferece fundamentos sólidos para uma pedagogia que privilegia a autonomia dos estudantes e se ajusta à natureza viva e em constante transformação da língua.

Logo, presumir a língua como um sistema complexo, aberto e dinâmico, à luz da TC, implica compreender que o ensino e a aprendizagem não se restringem à transmissão linear de conteúdos, mas envolvem interações múltiplas e interdependentes entre sujeitos, contextos e recursos. Essa perspectiva desloca o foco de um modelo centrado apenas nas estruturas linguísticas para uma abordagem que valoriza os processos comunicativos e a coautoria no espaço escolar.

Ao reconhecer que a construção do conhecimento linguístico é contínua, adaptativa e situada, abre-se espaço para práticas pedagógicas mais flexíveis e direcionada às necessidades emergentes dos aprendizes. Nesse sentido, o professor atua não apenas como transmissor de saberes, mas como mediador e facilitador de interações que potencializam o desenvolvimento linguístico. Portanto, a TC oferece elementos teóricos que sustentam a valorização da autonomia dos aprendentes e a adaptação constante do ensino, alinhando-se à natureza viva e em transformação da língua.

3. METODOLOGIA

Esta pesquisa adota abordagem qualitativa de caráter descritivo-interpretativo, alinhada à perspectiva de linguagem como prática social situada (García; Wei, 2014). Nessa linha de pensamento, a investigação qualitativa busca compreender fenômenos em seus contextos naturais, privilegiando a descrição densa e a interpretação dos sentidos atribuídos pelos participantes. O corpus consiste em entrevistas semiestruturadas com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais e do 1º ano do Ensino Médio - oriundos de uma escola regular privada do estado do Maranhão (Silva, 2021). As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas literalmente e anonimizadas. O roteiro contemplou uso de línguas em sala e fora dela, repertório linguístico e experiências de aprendizagem.

Os dados gerados foram analisados seguindo os procedimentos de análise temática (Braun; Clarke, 2006), em três movimentos: (i) leitura e codificação inicial; (ii) construção de subtemas e temas; (iii) revisão e definição final das categorias. A interpretação foi orientada pelos princípios da Teoria da Complexidade (dinamismo, não

linearidade, emergência) e pela pedagogia *translanguaging*. Os dados utilizados nesta pesquisa têm registro de aprovação no Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), sob o registro CAAE 24864719.4.0000.5344; com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes.

Para apresentação, cada excerto é inserido em um quadro numerado, com a pergunta correspondente e a resposta do participante. A análise qualitativa interpretativa considera características específicas da TC – dinamismo, não linearidade, emergência, sensibilidade a condições iniciais, interconexão das partes, atratores e adaptação contínua – como categorias analíticas, aprofundando a compreensão de como processos de ensino-aprendizagem se manifestam e se reorganizam no contexto estudado.

Quadro 1. Características da Teoria da Complexidade para análise qualitativa

Característica	Descrição	Objetivo na análise
Dinamismo	A aprendizagem e o uso da língua estão em constante mudança, influenciados por múltiplos fatores internos e externos.	Observar como o repertório linguístico se transforma ao longo das interações.
Não linearidade	O desenvolvimento linguístico não segue uma sequência fixa, podendo apresentar avanços, retrocessos e reaparecimento de formas.	Identificar padrões de progresso e instabilidade na aprendizagem.
Emergência	Novas estruturas e padrões surgem da interação entre	Analisar momentos em que o contato

	aprendentes, professores e contexto.	linguístico gera novas construções ou usos.
Sensibilidade a condições iniciais	Pequenas mudanças no contexto podem gerar impactos significativos no sistema (efeito borboleta).	Examinar como eventos específicos influenciam mudanças no uso da língua.
Interconexão das partes	Cada aspecto do sistema linguístico influencia e é influenciado pelos demais.	Relacionar elementos linguísticos, interacionais e contextuais identificados nos dados.
Atratores	Fatores que orientam a aprendizagem, como a L1, crenças e experiências prévias.	Reconhecer influências recorrentes que direcionam o comportamento linguístico.
Adaptação contínua	O sistema se ajusta às mudanças, reorganizando-se de forma reativa.	Verificar como as interações levam a ajustes e novas estratégias de uso da língua.

Fonte: elaborado pelas autoras, 2025.

4. ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados é realizada a partir de uma perspectiva qualitativa interpretativa, fundamentada nos pressupostos da TC aplicados ao ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Essa abordagem possibilita compreender os fenômenos observados como parte de um sistema dinâmico, no qual múltiplos elementos linguísticos, contextuais e interacionais se articulam e se influenciam mutuamente.

Ao adotarmos essa lente teórica, buscamos interpretar os dados não como eventos isolados, mas como manifestações interconectadas, resultantes da interação entre aprendizes, professores e ambiente escolar. Assim, as características centrais da TC, tais como dinamismo, não linearidade, emergência, sensibilidade a condições iniciais, interconexão das partes, atratores e adaptação contínua, são utilizadas como categorias de análise, permitindo identificar padrões, variações e reorganizações no processo de aprendizagem observados no *corpus*.

Entrevista-aluno/ensino fundamental 6º ano

Excerto 1	Resposta
Com qual língua você se sente mais confortável para se comunicar ou fazer perguntas em sala de aula de língua inglesa?	<i>English. In class of English because it in English</i>

Fonte: Silva, 2021

A resposta “*English. In class of English because it in English*” evidencia um comportamento alinhado à característica de atratores da Teoria da Complexidade (Borges, 2019). Aqui, a língua inglesa funciona como um atrator forte no contexto de sala de aula, pois o estudante associa o espaço de aprendizagem da língua adicional ao uso predominante dessa língua, ainda que a construção frasal demonstre interferências e simplificações típicas de um bilíngue emergente.

No campo da translanguagem, percebe-se uma predominância do desempenho específico da língua (Silva, 2021), já que o estudante opta por utilizar exclusivamente a língua adicional para responder, mesmo quando poderia recorrer a outros recursos do repertório

linguístico. Essa escolha reflete um esforço consciente para demonstrar proficiência e manter-se no sistema semiótico da língua-alvo (García e Li Wei, 2014).

Além disso, a não linearidade (Eide e Hjelde, 2023) também se manifesta, pois, embora o aprendiz tenha a intenção de comunicar-se integralmente em inglês, a resposta apresenta traços de simplificação estrutural, o que indica que diferentes subsistemas da língua estão em estágios distintos de desenvolvimento. Esse tipo de ocorrência é esperado em sistemas complexos, nos quais a evolução não é uniforme, mas emergente e adaptativa.

Excerto 2	Resposta
Se você pudesse usar língua portuguesa para fazer perguntas e para interagir você acha que iria aprender mais ou menos?	<i>Eu acho que em língua portuguesa eu iria aprender mais, porque como eu ainda não aprendi muito sobre inglês e tal. No português ficaria bem mais fácil para mim aprender inglês e entender o que a professora está falando. No caso, em qualquer classe, mas se fosse o inglês... eu teria que saber ao menos... sei lá, umas coisas...</i>

Fonte: Silva, 2021

A resposta indica uma percepção de que o uso da língua portuguesa poderia potencializar a compreensão e o aprendizado, sobretudo nas fases iniciais de contato com o inglês. Sob a ótica da Teoria da Complexidade, tal posicionamento reflete a sensibilidade a condições iniciais (Borges, 2019), pois o estágio atual de proficiência do participante influencia diretamente sua percepção sobre quais estratégias e recursos podem facilitar o processo de aprendizagem.

No campo da *translanguaging*, observa-se um foco no desempenho linguístico geral (Silva, 2021), uma vez que o estudante sugere mobilizar todo o seu repertório incluindo a L1 para acessar, compreender e construir conhecimentos sobre a língua adicional. Essa prática está alinhada ao que García e Li Wei (2014) descrevem como uso estratégico e funcional de múltiplos recursos linguísticos para alcançar objetivos comunicativos e cognitivos.

A resposta também revela a interconexão das partes (Eide; Hjelde, 2023), já que o aprendiz reconhece que o domínio da L1 e sua utilização em sala de aula podem influenciar positivamente a compreensão de conteúdos na língua adicional. Essa perspectiva demonstra que o sistema de aprendizagem não opera isoladamente para cada idioma, mas que há um fluxo contínuo de influências e transferências entre línguas no repertório bilíngue.

Excerto 3	Resposta
Você tem atividades de escrita ou de fala em L2? Quais?	<i>Eu tenho as atividades do meu curso e da escola. E no caso eu faço as atividades.</i>

Fonte: Silva, 2021.

A afirmação de que realiza atividades de escrita e fala tanto no curso de inglês quanto na escola indica que o aprendiz está exposto a múltiplos contextos de prática. Essa diversidade de ambientes é coerente com a característica de dinamismo da Teoria da Complexidade (Borges, 2019), pois demonstra que o desenvolvimento linguístico resulta de experiências variadas que interagem e se influenciam mutuamente ao longo do tempo.

Ademais, há indícios de adaptação contínua (Eide; Hjelde, 2023), pois a realização frequente de tarefas em diferentes espaços exige que o aprendiz ajuste estratégias e recursos linguísticos conforme as demandas específicas de cada ambiente. Essa alternância favorece a construção de um repertório mais flexível e a incorporação de novos padrões linguísticos, reforçando a ideia de que a aprendizagem é um processo emergente e não linear (Larsen-Freeman, 2018).

Excerto 4	Resposta
Eu me refiro mais a escola... quais atividades a professora mais explora com vocês em sala de aula para vocês exercitarem, se é mais escrita ou se é somente a fala em inglês, como isso acontece?	<i>Às vezes ela faz uma de listening, às vezes oral, ORAL, né! (quando repetiu a palavra, usou a pronúncia em inglês) e a maioria das vezes é writing e, às vezes ela faz umas perguntas assim pra gente e questões de marcar, pra gente lê textos.</i>

Fonte: Silva, 2021

A descrição das atividades evidencia uma variedade de práticas, como *listening*, produção oral, escrita *writing* e leitura de textos, indicando que o ensino é estruturado de modo a contemplar diferentes habilidades linguísticas. Essa multiplicidade de tarefas está alinhada à característica de dinamismo da Teoria da Complexidade, na medida em que diferentes subsistemas da língua são ativados e desenvolvidos de forma interdependente (Vetromilla, 2021; Borges e Paiva, 2011).

Do ponto de vista da translanguaging, ainda que não se observe menção explícita ao uso da L1, o conjunto de atividades reforça o desempenho específico da língua (Silva, 2021), já que as práticas relatadas estão centradas no uso direto da língua adicional em

múltiplos formatos. Essa abordagem tende a fortalecer a competência comunicativa na língua-alvo, especialmente pela alternância entre modos receptivos e produtivos (García e Li Wei, 2014).

Além disso, a alternância entre habilidades diferentes e a ênfase maior na escrita sugerem um processo de adaptação contínua do sistema de aprendizagem, no qual as atividades se moldam às necessidades percebidas pela professora e ao perfil do grupo. Esse movimento adaptativo, característico de sistemas complexos, favorece a emergência de novas competências linguísticas a partir da exposição variada e contextualizada (Vetromilla, 2021).

Excerto 5	Resposta
Na sua vida, em que momento prefere usar inglês? Por quê? E português?	<i>O inglês eu prefiro usar quando eu estou falando com meus amigos de outro lugar, né! Ou jogando, nas redes sociais ou mesmo quando eu vou falar com outra pessoa. E, no português, é a mesma coisa se a pessoa souber falar português também e, na escola. Geralmente, eu em português falo com meus amigos e, as vezes em inglês.</i>

O relato evidencia que o uso da língua adicional (inglês) ocorre de forma contextualizada e motivada por interações sociais específicas, como conversas com amigos estrangeiros, jogos e redes sociais, enquanto o português L1 predomina nas interações cotidianas com colegas e no contexto escolar. Essa escolha situacional reflete a característica de adaptação contínua dos sistemas complexos (Vetromilla, 2021; Borges e Paiva, 2011), em que o participante ajusta sua prática linguística conforme o ambiente, os interlocutores e os objetivos comunicativos.

No âmbito da translanguagem, observa-se a coexistência do desempenho linguístico geral e do desempenho específico da língua (Silva, 2021). O desempenho geral manifesta-se quando o aprendiz mobiliza todo o repertório disponível para manter a comunicação em diferentes contextos; já o desempenho específico emerge nas situações em que escolhe deliberadamente a língua adicional para interações com falantes de inglês, demonstrando domínio e confiança no uso dessa língua. Essa alternância, segundo García e Li Wei (2014), é característica de repertórios bilíngues dinâmicos e integrados.

Outrossim, a escolha de língua baseada no perfil do interlocutor indica sensibilidade a condições iniciais (Larsen-Freeman, 2017), já que fatores como o idioma compartilhado e o grau de proficiência percebido influenciam diretamente a seleção linguística. Essa prática revela um sistema de aprendizagem que não é estático, mas que se reorganiza constantemente de acordo com as demandas comunicativas, reforçando a visão da língua como um fenômeno social, histórico e adaptativo.

Após realizarmos a análise dos excertos do participante do Ensino Fundamental, a seguir, analisamos a entrevista realizada com a participante do Ensino Médio.

Entrevista-aluna/ensino médio 1º ano

Excerto 1	Resposta
Já viveste alguma situação em que saber inglês foi importante para ti? Conta para mim.	<i>Sim, já tive uma situação... é tinha um canadense na frente da escola e, ele começou a falar em inglês com as pessoas e falou comigo por pouco tempo, né! Ele me perguntou qual era a minha matéria preferida, ele conversou comigo tudo em inglês e</i>

eu respondia, foi a única situação assim que eu tive realmente uma prática maior com uma outra pessoa em inglês.

Fonte: Silva, 2021

O relato da estudante evidencia um momento concreto de uso significativo da língua adicional, fora do contexto escolar, ao interagir com um falante nativo. Situações como essa ilustram o que Borges e Paiva (2011) descrevem como a emergência de recursos linguísticos latentes, que podem ser ativados quando o ambiente propicia condições favoráveis para a comunicação. Na perspectiva da TC, eventos comunicativos reais funcionam como “perturbações” no sistema (Larsen-Freeman, 2016), desencadeando adaptações rápidas e reorganizações nos repertórios linguísticos do aprendiz.

Ao mobilizar seus conhecimentos para responder ao canadense, a aluna ativou o desempenho específico em língua adicional ao formular respostas usando o sistema semiótico próprio do inglês e o desempenho geral de seu repertório (Silva, 2021). Essa vivência dialoga com a proposta de translinguagem, ao permitir que o aprendiz acesse e combine estratégias cognitivas e linguísticas de forma fluida (García e Li Wei, 2014; Silva e Cruz, 2022), reforçando o caráter adaptativo e dinâmico do aprendizado.

Em termos de implicações pedagógicas, Vetromilla (2021) destaca que experiências reais de comunicação fortalecem a autonomia e a confiança do aprendiz, pois conectam o conhecimento escolar a práticas discursivas autênticas. Na perspectiva da TC, tais interações reforçam a compreensão de que a língua é um sistema vivo, em constante transformação, moldado pelas relações entre agentes, contextos e recursos disponíveis (Borges, 2019; Eide e Hjelde, 2023).

Excerto 2	Resposta
Nossa! E como você se sentiu quando você conseguiu desenvolver esse diálogo com esse canadense?	<i>Nossa! Eu fiquei muito feliz. Sério, muito feliz porque ele perguntava eu conseguia entender e, eu falava e ele conseguia também me entender, então teve essa troca, sabe? Não foi algo que ele ficou me olhando torto ou sem entender o que estava falando e nada, eu fiquei muito feliz, muito ORGULHOSA de saber que ele estava me entendendo, que ele estava me compreendendo.</i>

Fonte: Silva, 2021

O sentimento de orgulho expresso pela estudante reforça o impacto emocional positivo que experiências reais de comunicação em língua adicional podem gerar no processo de aprendizagem. Segundo Borges e Paiva (2011), a motivação e o engajamento emergem da interação entre fatores cognitivos, afetivos e sociais, constituindo um sistema adaptativo em que cada experiência pode alterar o funcionamento do todo. Nesse caso, a compreensão mútua com o falante nativo não apenas validou as competências linguísticas da aprendiz, como também fortaleceu sua confiança e disposição para interagir em inglês em contextos futuros.

Na perspectiva da TC, Eide e Hjelde (2023) argumentam que a língua se desenvolve de forma não linear, e que eventos pontuais podem provocar mudanças duradouras na trajetória de aprendizagem, desencadeando novas conexões e estratégias comunicativas. Ao mesmo tempo, sob o viés da translinguagem, essa interação possibilitou à estudante mobilizar recursos de seu capital linguístico para sustentar a troca, inclusive valendo-se de estratégias cognitivas e comunicativas que transcendem a compartimentalização entre L1 e língua adicional (García e Li Wei, 2014).

Vetromilla (2021) destaca que situações autênticas de uso da língua fortalecem a percepção de competência comunicativa, gerando um ciclo positivo de motivação e engajamento. Assim, a experiência relatada não se limita a um momento isolado, mas pode atuar como um ponto de inflexão no desenvolvimento linguístico, em consonância com Silva e Cruz (2022), que observam como interações significativas impulsionam tanto o desempenho específico da língua quanto a ampliação do repertório comunicativo geral.

Excerto 3	Resposta
Na tua família alguém fala inglês ou outra língua?	<i>Sim, é... o meu pai ele já estudou inglês, ele sabe também um pouco de alemão e eu tenho um tio que mora em Boston, morava na verdade, né! Ele voltou para o Brasil esse ano, mas ele tem... tinha esse contato diário com o inglês.</i>

Fonte: Silva, 2021

A estudante evidencia que o contato familiar com a língua inglesa e outras línguas pode contribuir para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem e à ampliação do repertório linguístico. Embora o uso direto da língua adicional pela estudante não esteja explicitado nesse contexto doméstico, a presença de familiares com experiência em inglês e alemão pode oferecer modelos linguísticos e culturais que influenciam de forma indireta sua motivação e sua percepção sobre a importância de aprender uma língua adicional.

Segundo Borges e Paiva (2011), o desenvolvimento linguístico se dá em um sistema complexo e adaptativo no qual fatores individuais, sociais e contextuais se inter-relacionam. Nesse sentido, experiências e recursos advindos do meio familiar compõem um subsistema que pode gerar condições favoráveis para a emergência de novas

práticas comunicativas. Busch (2015) destaca que a identidade linguística (repertório) é moldada pelas trajetórias e pelas redes de interação que o sujeito vivencia, sendo a família um espaço relevante para a formação dessas redes.

Do ponto de vista da translinguagem, como observa Silva (2021), a convivência com diferentes línguas no ambiente familiar potencializa a mobilização de repertórios diversos, mesmo que nem sempre sejam utilizados diretamente nas atividades escolares. Eide e Hjelde (2023) complementam que a familiaridade com múltiplos códigos linguísticos, ainda que de forma indireta, contribui para a flexibilidade cognitiva e para a capacidade de alternar entre sistemas semióticos, habilidades essenciais para bilíngues emergentes.

Excerto 4	Resposta
E seus amigos falam inglês?	<i>Sim, a gente fala assim na brincadeira, sabe! Por exemplo, a gente se reúne, e aí a gente acaba falando em inglês mais na brincadeira não é algo considerado sério, sabe!</i>

Fonte: Silva, 2021

A estudante revela que o uso do inglês entre amigos ocorre de forma lúdica e não estruturada, funcionando mais como um recurso de socialização do que como prática formal de aprendizagem. Essa utilização, ainda que esporádica e sem objetivos pedagógicos explícitos, contribui para manter a língua presente no cotidiano, favorecendo a familiaridade e a confiança no uso de expressões.

De acordo com Borges e Paiva (2011), interações informais também integram o sistema complexo de desenvolvimento linguístico, pois

estimulam a experimentação e a circulação de recursos linguísticos em contextos reais. Nesse sentido, como aponta Vetromilla (2021), mesmo práticas não sistematizadas podem atuar como gatilhos para ampliar o repertório comunicativo, fortalecendo o desempenho geral do bilíngue emergente ao permitir que ele mobilize, ainda que de forma parcial, seus conhecimentos da língua adicional em situações sociais.

Excerto 5	Resposta
Na tua opinião, qual é a melhor forma de aprender inglês?	<i>Vamos de música e séries novamente. Porque assim... eu tenho esse grande contato com o inglês depois que eu sair do curso é, principalmente meu contato com inglês é por meio de séries e filmes. Então quando é... perguntam a melhor forma de se aprender inglês eu acho que é esse método assistindo filmes, assistir séries, é escutar uma música em inglês e aí você vai observar que existe várias palavras dentro do filme, da série e da música que você pode utilizar no seu dia a dia. Então isso fez com que me ajudasse bastante é... no meu aprendizado com relação a língua inglesa.</i>

Fonte: Silva, 2021

Percebemos, na resposta uma demonstração de auto-organização do sistema linguístico (Larsen-Freeman, 2016; Borges e Paiva, 2011), já que a participante mobiliza estratégias fora do contexto escolar para ampliar seu repertório linguístico, no caso, músicas, séries e filmes. A escolha por recursos multimodais favorece um ambiente de aprendizagem não linear, em que novas unidades lexicais e estruturas emergem de interações significativas com a língua-alvo, conectando-se à experiência pessoal e interesses do aprendiz (Busch, 2015). Assim, a prática contínua em contextos reais ou simulados favorece tanto o desempenho linguístico geral, pois

envolve múltiplos recursos do repertório, quanto o desempenho específico em língua adicional, à medida que a aluno reconhece, interpreta e reutiliza vocabulário e estruturas em situações comunicativas (Silva, 2021).

Excerto final	Resposta
Aluna finalizou a entrevista utilizando os seus repertórios de inglês e espanhol, pois na sua escola regular os alunos também têm aulas de espanhol.	HOLA! YO SOY AURORA. (risos... esse é meu nível de espanhol). I REALLY LIKED THIS INTERVIEW AND IT WAS REALLY NICE TO HAVE THIS OPPORTUNITY CASE ´I NEVER DID AN INTERVIEW, SO IT IS MY FIRST INTERVIEW AND I AM SO HAPPY WITH THIS.

Fonte: Silva, 2021.

Essa fala final evidencia a mobilização do repertório linguístico múltiplo da aprendiz, integrando inglês e espanhol de forma espontânea, o que se alinha à perspectiva de translinguagem como prática social e cognitiva (Busch, 2015; Silva e Cruz, 2022). A inserção do espanhol, mesmo em nível inicial, demonstra como a interconexão entre línguas pode ser acionada em momentos comunicativos significativos, reforçando a ideia da TC de que o sistema linguístico do bilíngue é aberto, dinâmico e adaptativo (Borges e Paiva, 2011; Eide e Hjelde, 2023). Consequentemente, o tom de satisfação e orgulho expresso pela aluna indica a dimensão afetiva na aprendizagem, fator reconhecido como central para a ativação e expansão do repertório, uma vez que experiências positivas fortalecem a confiança e a disposição para usar a língua adicional e outras línguas nomeadas em interações futuras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados do Ensino Fundamental e do Ensino Médio indica que os participantes mobilizam uma variedade de recursos linguísticos e extralinguísticos para desenvolver fala, escrita, escuta e leitura em contextos formais e informais de aprendizagem. Na fala, observou-se que as interações orais em sala de aula, aliadas a experiências comunicativas reais, como diálogos com falantes de inglês e uso da língua em jogos ou redes sociais, favorecem a construção da autonomia comunicativa, em consonância com a pedagogia translíngua, que valoriza a mobilização integrada de todo o repertório linguístico (Busch, 2015; Silva e Cruz, 2022; Eide e Hjelde, 2023). Na escrita, predominam atividades escolares formais, como produção de textos e exercícios estruturados, que, embora mais voltados para a norma padrão, também se beneficiam de práticas de translanguagem quando o aluno articula conhecimentos prévios em L1 para organizar ideias na língua adicional (Borges e Paiva, 2011).

No desenvolvimento da escuta, atividades de compreensão oral e exposição a insumos autênticos, como músicas, séries e filmes, contribuem para ampliar a percepção de padrões sonoros, ritmo e entonação, promovendo ajustes adaptativos do sistema linguístico, conforme postulado pela Teoria da Complexidade (Larsen- Freeman, 2017). Embora, não fique explícito nos dados, deduzimos que a leitura, por sua vez, é estimulada por meio de textos escolares, livro didático e materiais complementares que favorecem a compreensão global e a inferência contextual, frequentemente apoiada pela L1 como recurso de mediação para acessar sentidos mais complexos.

Em síntese, a articulação entre pedagogia translíngua e Teoria da Complexidade mostra-se um caminho profícuo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a consolidação da

autonomia comunicativa, por permitir que os aprendentes operem com repertórios dinâmicos, abertos e interconectados, reconhecendo a língua como sistema vivo em constante adaptação às demandas interacionais e cognitivas do ambiente de aprendizagem.

Em síntese, a articulação entre **pedagogia translíngua e Teoria da Complexidade** mostra-se um caminho profícuo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e a consolidação da **autonomia comunicativa**, por permitir que aprendizes operem com **repertórios dinâmicos, abertos e interconectados**, reconhecendo a língua como sistema vivo em constante adaptação às demandas interacionais e cognitivas do ambiente de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES, E. F. V; PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p.337–356, jul./dez.2011. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v14i2.15396>. Acesso em: 12 ago. 2025.

BORGES, L. D. R. O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos de Letras-Inglês. 255f. **Tese** (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**: qualitative *Research in Psychology*, 3(2), 77–101, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 04 ago. 2025.

BUSCH, B. O repertório linguístico como espaço de performatividade e construção social. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 2, p. 287–310. DOI: [https://doi.org/ 10.1590/1984-639820155529](https://doi.org/10.1590/1984-639820155529). 2015. Acesso em: 27 jul. 2025.

EIDE, K. M; HJELDE, A. Linguistic repertoires: modeling variation in input and production: a case study on American speakers of heritage Norwegian. **Languages**, v. 8, n. 1, p. 49, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/languages8010049>. Acesso em: 11 ago. 2025.

FLORES, N.; GARCÍA, O. Linguistic third spaces in education: Teachers' translanguaging across the bilingual continuum. *In* D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.) **Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies** (pp.243–256). Multilingual Matters 2013.

GARCÍA, O. Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. *In* A.K. Mohanty, M. Panday, R. Phillipson, and T. Skutnabb-Kangas (eds): **Multilingual Education for Social Justice: globalising the Local**. Orient BlackSwan, p. 140–58, 2009.

GARCÍA, O. et al. **The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning**. Philadelphia: Caslon, 2017.

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. *Language Teaching*, Cambridge. *In* Ortega & Han. **Complexity**

Theory and Language Development in celebration of Diane Larsen-Freeman, 2017.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2018.

LEMKE, C. K. **Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 59, n. 3, p. 2071-2101, set./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813686271420202129>. Acesso em: 22 fev. 2025.

OTHEGUY, R; GARCÍA, O; REID, W. Clarifying Translanguaging and Deconstructing Named Languages: A Perspective from Linguistics. **Applied Linguistics Review**, v. 6, n. 3, p. 281–307, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscador.htm?task=detalhes&id=W2518999116>. Acesso em: 10 set. 2025.

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

SILVA, G. C.; CRUZ, M. L. A pedagogia *translanguaging* como recurso facilitador interacional entre professor e aluno em sala de aula de língua adicional. **Revista FSA**, Teresina (PI), v.19, n.8, art.14, p.289–308, ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.12819/2022.19.8.14>. ISSN impresso: 1806-6356; e-ISSN: 2317-2983. Acesso em: 25 fev. 2025.

VETROMILLA, R. F. D. Repertório linguístico de bilíngues emergentes em um programa de educação bilingue português/alemão: uma análise da translinguagem à luz da teoria da complexidade. 2021.

¹ Doutora em Linguística e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- PUC/ SP. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² A superdiversidade configura-se como um fenômeno que reúne e articula uma ampla gama de variáveis sociais, culturais, econômicas e linguísticas, as quais influenciam de maneira significativa os contextos de vida dos indivíduos, determinando onde vivem, como interagem e com quem estabelecem relações (Megale, 2020).