

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES: DOS REPERTÓRIOS À MOBILIDADE NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA

TRANSLANGUAGING PRACTICES: FROM REPERTOIRES TO MOBILITY IN THE TEACHING AND LEARNING OF SPANISH
AS A FOREIGN LANGUAGE

Maria Edna da Silva GOMES

maria.gomes31@fatec.sp.gov.br

Faculdade de Tecnologia de Barueri e São Roque, São Paulo, SP, Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil

Resumo: Este artigo analisa o papel das práticas translíngues no processo de ensino-aprendizagem do espanhol como língua estrangeira, com ênfase na promoção da mobilidade do aprendiz. Assim, o objetivo é discutir de que forma as práticas translíngues contribuem para a apropriação de repertório dos estudantes para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. O referencial teórico ancora-se nas discussões sobre Repertório e Mobilidade (Blommaert; Backus, 2006, 2011, 2013) e Práticas Translíngues (García, 2004, 2009, 2015, 2018, 2019), reconhecendo os recursos plurilíngues como potencializadores do aprendizado. O contexto da pesquisa é uma instituição pública de ensino superior da Região Metropolitana de São Paulo, com estudantes do primeiro semestre do curso de Eventos. A metodologia adotada segue os princípios da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães, 2006, 2017), que pressupõe o envolvimento dialógico e agentivo dos participantes na análise e transformação das práticas pedagógicas. Os resultados indicam que as práticas translíngues configuram-se como estratégias eficazes para a valorização das experiências dos alunos e para a construção de ambientes educativos mais democráticos, plurais e responsivos às realidades sociais dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de língua espanhola; Mobilidade; Práticas Translíngues; Repertório.

Abstract: This article analyzes the role of translanguaging practices in the teaching-learning process of Spanish as a foreign language, with an emphasis on promoting learner mobility. The objective is to discuss how translanguaging practices contribute to students' repertoire development in order to build more inclusive and meaningful pedagogical practices. The theoretical framework is based on discussions about Repertoire and Mobility (Blommaert; Backus, 2006, 2011, 2013) and Translanguaging Practices (García, 2004, 2009, 2015, 2018, 2019), recognizing plurilingual resources as enhancers of learning. The research context is a public higher education institution in the Metropolitan Region of São Paulo, involving first-semester students from the Events program. The adopted methodology follows the principles of Critical Collaborative Research (Magalhães, 2006, 2017), which assumes the dialogic and agentive involvement of participants in the analysis and transformation of pedagogical practices. The results indicate that translanguaging practices serve as effective strategies for valuing students' experiences and for building more democratic, plural, and socially responsive educational environments.

Keywords: Spanish language teaching-learning; Mobility; Translanguaging Practices; Repertoire.

INTRODUÇÃO

Começo esta discussão com uma provocação de Pennycook (1998, p. 27), “(...) além da língua em si, do que mais uma língua deve tratar?”. Essa pergunta deveria ser uma bússola para professores de línguas, sejam elas maternas e/ou estrangeiras, pois carrega múltiplas inquietações teóricas, metodológicas e epistêmicas que atravessam o fazer docente. No campo da Linguística Aplicada, o qual me situo, essas questões se intensificam. Como ressalta Kleiman (1998, p. 51), temas como a aprendizagem de segunda língua, a consciência linguística crítica, os estudos sobre avaliação e a metodologia de ensino de línguas estrangeiras constituem preocupações centrais da área. Fabrício (2006, p. 50), dialogando com Pennycook (2001), Moita Lopes (2013) e Cavalcanti (2004), enfatiza que a Linguística Aplicada é, por excelência, uma prática problematizadora. Nesse sentido, repensar as práticas de sala de aula, questionar o papel do professor e criar espaços em que os alunos possam mobilizar todos os seus recursos comunicativos tornam-se ações fundamentais.

Ao longo da minha trajetória como aluna — e, posteriormente, como professora — de língua espanhola, frequentemente ouvi (e ainda ouço) o termo “portunhol” ser utilizado de maneira pejorativa, como algo a ser evitado a todo custo. Esse tom de zombaria sempre me causou desconforto e inibição, sobretudo porque, em diversas ocasiões, recorri conscientemente a essa mescla linguística como estratégia para manter o diálogo diante da ausência de vocabulário específico. Por muito tempo, enxerguei essa prática como motivo de vergonha. Sentia-me, como diz o ditado popular, “entre a cruz e a caldeirinha”: ou permanecia no português, limitando a comunicação, ou recorria a um repertório híbrido para alcançar meu objetivo comunicativo.

Essa experiência pessoal foi o ponto de partida para refletir sobre o valor das práticas translíngues no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, em especial o espanhol. A partir dessa vivência, formula-se a questão balizadora deste estudo: *as práticas translíngues podem compor a tessitura que impulsiona a mobilidade do aprendiz de espanhol?* O objetivo geral é discutir de que forma essas práticas contribuem para a apropriação de repertórios pelos estudantes, possibilitando a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

A justificativa deste artigo parte do reconhecimento de que, em um mundo ainda regido por uma lógica monolíngue — que dita quem pode falar, como deve falar e escrever —, a valorização das práticas translíngues no ensino de línguas estrangeiras constitui, muitas vezes, um gesto de resistência. A concepção monolíngue do processo educativo tende a ignorar os saberes prévios e os repertórios já construídos pelos aprendizes. Por isso, é urgente reconhecer e respeitar a bagagem linguística e cultural que cada estudante traz consigo, adotando uma postura de alteridade em vez de autoridade. Sob essa ótica, as misturas linguísticas não devem ser vistas como falhas ou ruídos, mas sim como formas legítimas de produção de sentido. Enquanto os estados-nação operam com

base em uma lógica homogeneizadora — que busca padronizar idioma, história e identidade —, é necessário fomentar uma visão heterogeneizadora nos espaços educativos, capaz de valorizar a diversidade e abrir espaço para a pluralidade de vozes.

Teórico-metodologicamente, esta pesquisa insere-se no campo da Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2006, 2017), doravante PCCol, situada no escopo da metodologia qualitativa e alinhada ao Paradigma Crítico. Trata-se de uma pesquisa de intervenção no contexto escolar, na qual alunos e professora-pesquisadora atuam como colaboradores ativos. Essa abordagem visa à construção conjunta de conhecimento e de novas formas de ação pedagógica, por meio da problematização, da negociação, da divisão de responsabilidades e da reflexão crítica, intencional e transformadora da prática docente.

O artigo está estruturado em quatro partes: inicialmente, na Fundamentação Teórica, apresenta-se um panorama da situação do ensino-aprendizagem de línguas no Brasil; em seguida, discute-se e conceitua-se o conceito de práticas translíngues, articulando-o com os temas de repertório e mobilidade. Na Metodologia e Análise, realiza-se a análise de um excerto de aula de língua espanhola, com o objetivo de evidenciar a presença e os efeitos das práticas translíngues no processo educativo. Por fim, são apresentadas as considerações finais, que retomam os principais achados e suas implicações pedagógicas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Contextualização do ensino de espanhol no Brasil

O ensino de língua espanhola no Brasil reflete uma trajetória marcada por interesses políticos, econômicos e culturais. Apesar da proximidade com países hispânicos, a valorização da língua nas escolas brasileiras sempre esteve atrelada a projetos de integração regional e a disputas ideológicas. A criação do MERCOSUL, por exemplo, evidenciou a necessidade de reforçar o espanhol como estratégia de cooperação regional, ainda que a sua presença no currículo educacional tenha sido oscilante e permeada por avanços e retrocessos legislativos.

Embora o ensino do espanhol remonte a 1919, com sua introdução no Colégio Pedro II, foi a partir da década de 1990 que a sua importância cresceu significativamente. A assinatura do Tratado de Assunção em 1991 e a conseqüente formação do MERCOSUL impulsionaram a integração econômica, cultural e educacional entre os países do bloco. Como o único membro fundador com língua oficial diferente do espanhol, o Brasil passou a debater com mais intensidade a inclusão do idioma nas escolas, resultando na promulgação da Lei nº 11.161/2005, que tornava obrigatória a oferta da disciplina, embora sem matrícula compulsória.

No entanto, o cenário voltou a mudar com a Reforma do Ensino Médio de 2017, que revogou a obrigatoriedade do espanhol nas escolas. A decisão foi criticada por desconsiderar os esforços de integração latino-americana e a importância da diversidade linguística. O debate reacendeu em 2024, quando a Câmara dos Deputados aprovou um novo texto mantendo o espanhol como disciplina facultativa, contrariando a proposta do Senado. A medida gerou reações contrárias de países vizinhos e setores da educação, que viram na decisão um enfraquecimento das políticas linguísticas voltadas à integração continental.

Argumentos contrários à obrigatoriedade apontam para a sobrecarga curricular e para o desejo de incluir outras línguas com base em heranças culturais específicas, como italiano ou alemão. Entretanto, dados do INEP revelam que o interesse dos estudantes pelo espanhol é significativo: cerca de 60% dos candidatos ao ENEM em 2020 optaram pela prova nesse idioma. Isso indica não apenas a demanda estudantil, mas também o valor estratégico do espanhol como ferramenta de inclusão, mobilidade e diálogo intercultural na América Latina.

Portanto, a trajetória do ensino do espanhol no Brasil evidencia tensões entre avanços institucionais e retrocessos políticos. A exclusão da obrigatoriedade da disciplina ignora o papel do idioma na integração regional e no reconhecimento da diversidade linguística. Valorizar o espanhol no currículo vai além de uma escolha pedagógica: é um posicionamento político em defesa de uma educação crítica, inclusiva e conectada com as realidades socioculturais do país e do continente.

2.2. Das práticas translíngues ao repertório

Diante de um cenário educacional cada vez mais marcado pela diversidade linguística e cultural, torna-se urgente repensar as práticas pedagógicas que regem o ensino de línguas. O conceito de *translanguaging* ou translanguagem ou práticas translíngues⁵¹ surge nesse contexto como uma proposta inovadora e crítica, que rompe com modelos normativos e monolíngues. Ao considerar o repertório completo dos falantes, essa abordagem promove um ensino mais inclusivo, democrático e sensível às trajetórias sociolinguísticas dos alunos. Assim, compreender as práticas translíngues não apenas como uma técnica, mas como uma filosofia pedagógica e social, é essencial para a construção de práticas educacionais comprometidas com a equidade e com a escuta ativa dos sujeitos.

García e Wei (2018) explicam que o termo *translanguaging* foi originalmente cunhado por Cen Williams (1994) para descrever estratégias pedagógicas em salas de aula bilíngues que não separavam rigidamente o uso das línguas durante a instrução. Para uma melhor compreensão do conceito, García e Wei (2018, p. 1), reiteram que

⁵¹ Neste artigo, adoto a nomenclatura 'práticas translíngues' por considerar que esse termo amplia a noção de translanguagem ao destacar as práticas concretas e situadas no contexto social e cultural. Essa escolha enfatiza que o uso das línguas é contextual, dinâmico e condicionado por práticas sociais e culturais específicas, colocando, sobretudo, o foco no agir dos participantes durante as interações.

(...) translanguaging foi usado pela primeira vez por Cen Williams (1994) para descrever estratégias pedagógicas em salas de aula bilíngues que não separam estritamente o uso de duas línguas na instrução. Gradualmente, o termo passou a ser utilizado para descrever as práticas linguísticas de bilíngues/multilíngues em geral.

Com o tempo, o conceito expandiu-se para designar o uso multimodal da linguagem de estudantes bilíngues e multilíngues em contextos educacionais diversos, abrangendo também as práticas de falantes multilíngues em geral.

As práticas translíngues propõem uma abordagem pedagógica inclusiva, que reconhece e valoriza a integração dos repertórios linguísticos de alunos e professores. De acordo com García e Wei (2018), essa proposta permite que falantes bilíngues mobilizem a totalidade de seus recursos comunicativos, superando as fronteiras entre línguas. Essa concepção amplia a noção de linguagem, entendendo-a como um recurso semiótico complexo e transdisciplinar, capaz de questionar estruturas sociais e cognitivas presentes no ensino de línguas.

Diferentemente das abordagens tradicionais, as práticas translíngues priorizam a comunicação significativa e os saberes linguísticos dos aprendizes. Yip e García (2018) ressaltam que a imposição rígida de normas pode excluir e silenciar estudantes. Por isso, torna-se essencial fomentar espaços pedagógicos em que todos se sintam ouvidos e seguros para se expressar, promovendo uma educação mais democrática, plural e acolhedora.

No ensino de Espanhol, as práticas translíngues rompem com a visão normativa da língua ao valorizar a experiência dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem. Segundo Canagarajah (2013), isso não implica rejeitar as normas linguísticas, mas adotar uma postura crítica em relação a elas. Essa abordagem favorece a negociação de sentidos em sala, respeitando a diversidade dos sujeitos e seus repertórios.

Assim, García e Tupas (2019, p. 403), reforçam essa abordagem ao afirmar que, nas práticas translíngues, utiliza-se todo o repertório multimodal e sócio-histórico-cultural dos aprendizes. Diferentemente dos modelos baseados em línguas nomeadas, essa pedagogia se fundamenta nas práticas reais dos alunos, devolvendo-lhes o poder sobre o uso da linguagem e valorizando seu potencial comunicativo humano, em vez de se restringir às convenções codificadas pelo Estado-nação.

Canagarajah (2018) aponta as práticas translíngues como uma alternativa às visões tradicionais de bilinguismo, que se baseiam na separação rígida entre línguas. Para o autor, a comunicação ocorre por meio da mistura fluida de diferentes recursos linguísticos e semióticos, de forma dinâmica e situada. O prefixo “trans” evidencia esse movimento de atravessamento e recombinação, no qual novas formas de expressão e sentidos emergem da interação entre línguas e contextos. Essa perspectiva também desafia concepções glotopolíticas que impõem fronteiras

linguísticas fixas, ao reconhecer e legitimar práticas híbridas — como o *portunhol* — no ambiente escolar e em outros espaços sociais.

Tal perspectiva amplia as possibilidades de participação dos aprendizes em práticas discursivas, reconhecendo como legítimas formas híbridas de linguagem, como, por exemplo, o *portunhol*, que deixam de ser vistas como erro e passam a ser entendidas como recurso de mobilidade discursiva.

Dessa forma, uma pedagogia apoiada nas práticas translingues propõe uma abordagem inovadora para o ensino de línguas, centrada no uso real da linguagem pelos aprendizes, em vez da imposição de normas linguísticas codificadas por Estados-nação. García e Tupas (2019, p. 403) reforçam essa perspectiva ao afirmar que, nas práticas translingues, utiliza-se todo o repertório multimodal e sócio-histórico-cultural dos aprendizes. Diferentemente dos modelos baseados em línguas nomeadas, essa pedagogia se fundamenta nas práticas discursivas-linguísticas reais dos alunos, devolvendo-lhes o poder sobre o uso da linguagem e valorizando seu potencial comunicativo humano, em vez de se restringir às convenções gramaticais estabelecidas.

Nessa mesma direção, Yep e García (2017) argumentam que as práticas translingues devem priorizar a comunicação, deslocando o foco da linguagem como sistema para a linguagem como ação social. O papel do docente, portanto, é o de abrir espaços de interação entre os alunos, mais do que desenvolver apenas sua proficiência formal em uma língua específica. Em diversos contextos, ser compreendido e ter voz ativa é mais relevante do que "falar corretamente". Essa perspectiva é especialmente importante para alunos iniciantes, que precisam ser encorajados a participar de interações reais; restringir esses momentos em nome da correção gramatical pode comprometer o engajamento e o progresso na aprendizagem.

Nesse sentido, Cavalcanti (2013, p. 215) aproxima o conceito de intercompreensão das práticas translingues ao afirmar que "intercompreensão entre línguas é um exercício de interação em que há comunicação entre interlocutores e não entre um par que sabe mais e outro que 'fala tudo errado'." Assim, a intercompreensão pode ser compreendida como uma estratégia concreta para operacionalizar as práticas translingues, ao reconhecer que a comunicação efetiva pode ocorrer mesmo sem o domínio completo das línguas envolvidas. Esse reconhecimento legitima os saberes dos alunos e os posiciona como participantes ativos no processo comunicativo, fortalecendo sua autonomia e confiança no uso da linguagem.

Nessa linha, Signorini (2006, p. 96) oferece uma importante provocação ao questionar concepções idealizadas de comunicação verbal. Para a autora,

o campo aplicado de uma concepção antiidealista da comunicação verbal [...] está justamente na reconfiguração da noção de mal-entendido e de incompreensão como desvios ou perturbações a serem reparadas. Em práticas reais de uso da língua, o mal-entendido e a incompreensão são constitutivos do processo de comunicação, e não a negação ou impedimento desse processo.

Ou seja, mal-entendidos fazem parte do ato comunicativo. Entre o falante A e o falante B há múltiplos elementos — repertórios distintos, experiências culturais, condições de escuta e produção, entre outros. Assim como em uma brincadeira de "telefone sem fio", a mensagem nem sempre chega da forma esperada, o que não significa fracasso comunicativo, mas sim oportunidade para ressignificação de sentidos e reorganização de estratégias comunicativas.

Segundo Garcia (2018), há múltiplas formas de práticas discursivas pelas quais o indivíduo tenta produzir sentido e compreender os contextos em que está inserido. Assim, baseada numa prática realizada em uma escola nos E.U.A., Garcia (2018) pontuou algumas ações (tanto de professor como de alunos) que podem ser vistas e entendidas como práticas translíngues:

Quadro 1: Práticas Translíngues

PRÁTICAS TRANSLÍNGUES (AÇÕES DE PROFESSOR E ALUNOS)	
1. Expandindo as escolhas linguísticas e culturais (Expanding linguistic and cultural choices)	Expande as opções de repertório linguístico e cultural dos alunos, desenvolvendo assim sua criatividade.
2. Interromper a correção e a ligação entre idioma e nação (Disrupting correctness and the link between language and nation)	Não há escolhas certas ou erradas. Cada interação é um ato criativo que molda as formas pelas quais a mensagem é construída pelos ouvintes. Linguagem é o que as pessoas criativamente "fazem", não o que as nações têm.
3. Criação de voz bilingue e desenvolvimento de conhecimento multilíngue crítico (Authoring a bilingual voice and developing critical multilingual awareness)	Desenvolver consciência metalinguística crítica, reconhecendo a linguagem como um sistema semiótico de sinais que pode ser manipulado e selecionado apropriadamente como um ato criativo.
4. Normalizando as práticas Translíngues (Normalizing translanguaging)	As práticas translíngues são vistas como normais e, ao mesmo tempo, se reconhece a força criativa e agentiva do aluno.
5. Normalizando a prática translíngue na escrita (Normalizing translanguaging in writing)	Por meio da prática translíngue por escrito, os alunos descobrem seu potencial para dar voz aos outros, ser escritores criativos, como eles transformam o contexto linguístico e social que definiu escrita.
6. Práticas translíngues para fazer sentido (Translanguaging to make meaning)	Ajuda os alunos a fazer sentido, incentivar os alunos a pensar em como maximizar a comunicação com os jovens estudantes bilingues, bem como ajudar a entender o valor das práticas translíngues no desenvolvimento da língua.
7. Práticas translíngues para incluir todos (Translanguaging to include all)	A criatividade dos alunos é reforçada para dar liberdade para selecionar signos de todo o seu repertório comunicativo e usar multimodalidades livremente.
8. Práticas translíngues além de textos orais e impressos (Translanguaging beyond oral and printed texts)	Leva a linguagem além dos textos orais e impressos
9. Práticas translíngues para compartilhar (Translanguaging to share)	Aprender a usar todos recursos semióticos disponíveis para se expressar.

Fonte: GARCIA, O. (2018) *Translanguaging, pedagogy and creativity*

Ao integrar práticas translíngues na educação, reconhecemos que os alunos já trazem repertórios comunicativos válidos, mesmo que não se alinhem aos padrões formais da língua. Em vez de impor normas rígidas, é fundamental criar espaços que valorizem diferentes formas de expressão, promovendo uma aprendizagem mais inclusiva, crítica e participativa.

Como afirmam García e Yep (2018), cabe aos educadores enxergarem o repertório linguístico e cultural dos alunos como um recurso, e não como uma falha. Valorizar suas formas de falar, gestos, vivências e histórias de vida é um gesto pedagógico, ético e social. Essa legitimação torna o ensino mais significativo e contribui para a construção de um ambiente educativo mais equitativo e transformador.

Conforme Blommaert (2015), para compreender os efeitos de sentido produzidos pela linguagem, é fundamental analisar como diferentes tempos, espaços, valores culturais e relações de poder se entrelaçam nas práticas discursivas. De forma complementar, Freire (1986), em *Pedagogia do Oprimido*, ressalta a importância de respeitar os saberes dos estudantes, reconhecendo-os como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, ao reconhecer e legitimar as práticas translíngues como formas legítimas de comunicação e aprendizagem, abrimos espaço para uma reflexão mais aprofundada sobre os recursos que os sujeitos mobilizam em contextos diversos. Esse conjunto de conhecimentos, habilidades, estratégias e experiências linguísticas, culturais e semióticas é o que se denomina *repertório*. Compreender o repertório não apenas como um acúmulo de códigos linguísticos, mas como uma rede dinâmica e situada de possibilidades comunicativas, permite ampliar o olhar sobre os processos de ensino e aprendizagem em contextos superdiversos.

2.3. Do repertório à mobilidade

Para aprofundar a discussão sobre as práticas translíngues, é essencial compreender o conceito de repertório adotado neste artigo — uma noção que vai além da definição tradicional. Em tempos de intensas mudanças sociais, culturais e demográficas, a linguagem não deve ser vista apenas como um meio de comunicação, mas como um marcador ativo de identidade, diversidade e relações de poder. Nesse sentido, a linguagem reflete desigualdades e modos de pertencimento, estando profundamente entrelaçada às experiências de vida dos sujeitos.

Essa perspectiva amplia a compreensão da língua no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente da Língua Espanhola, ao romper com visões que a tratam como um sistema padronizado e fixo, geralmente associado às construções sociopolíticas dos Estados-nação e reforçado por instituições como a escola. Segundo Garcia e Wei (2018), é necessário compreender a língua não apenas como um código nomeado — como "espanhol" ou "inglês" —, mas como uma capacidade humana de construir sentido por meio de um repertório semiótico amplo, que inclui tanto

elementos linguísticos (palavras, sons, estruturas) quanto recursos multimodais (gestos, imagens, sons, entre outros). Essa concepção reconhece que os falantes selecionam e articulam esses recursos de maneira estratégica para se comunicar, embora esse processo esteja atravessado por fatores sociais que influenciam tanto a escolha quanto a recepção dessas formas de expressão.

Assim, compreender a língua como um sistema semiótico dinâmico implica valorizar os repertórios dos alunos como instrumentos legítimos de expressão e comunicação. Essa abordagem rompe com visões normativas e estáticas da linguagem, reconhecendo a agência dos sujeitos e os desafios sociais que atravessam os atos comunicativos. Ao adotar essa concepção, o ensino de línguas pode tornar-se mais inclusivo, reflexivo e sensível às realidades dos aprendizes.

A proposta não é exigir que os alunos usem práticas translíngues o tempo todo, mas criar espaços que favoreçam a comunicação e a ampliação de seus repertórios. Com base em García e Wei (2018), adota-se uma visão de linguagem como prática dinâmica e distribuída, que vai além da ideia de língua como sistema fixo e padronizado. Assim, a linguagem é compreendida como um conjunto de recursos semióticos — linguísticos e multimodais — mobilizados estrategicamente pelos falantes para construir sentidos.

Sob essa óptica, a noção de repertório linguístico, recorrente no debate sociolinguístico, requer uma compreensão ampliada. Gumperz (1964), citado por Busch (2012), define o repertório verbal como o conjunto de formas aceitas de formular mensagens dentro de uma comunidade de fala, abrangendo línguas e dialetos como parte de um comportamento social. Essa concepção enfatiza que as escolhas linguísticas não são apenas guiadas por normas ou status, mas também por estratégias situadas e imprevisíveis.

Busch (2012) aprofunda essa discussão ao destacar o conceito de superdiversidade⁵², formulado por Vertovec (2007), como chave para compreender as novas configurações sociais provocadas pela mobilidade global. Nesse contexto, torna-se necessário repensar a ideia de repertório, incorporando práticas translíngues, que evidenciam o uso fluido e dinâmico das línguas.

Blommaert (2010, *apud* Busch, 2012) reforça essa visão ao propor o conceito de *repertório*, desvinculado de fronteiras nacionais ou de regimes linguísticos estáveis. Por estar enraizado nas trajetórias de vida dos sujeitos, esse repertório é moldado por experiências diversas e contextos múltiplos.

Com isso, o estudo dos repertórios vai além da simples observação de como as pessoas falam em diferentes situações. Exige-se uma análise das línguas, códigos, afetos e ideologias que compõem suas práticas comunicativas. A abordagem multimodal, como a dos retratos linguísticos desenvolvidos

⁵² Termo descritivo, denotando as novas dimensões da diversidade social, cultural e linguística que emergem do pós-frio Padrões de migração e mobilidade de guerra (Vertovec 2007, p. 4 *apud* Blommaert; Backus, 2012)

pela Universidade de Viena, exemplifica essa complexidade (Busch, 2012). Nessa metodologia, os participantes representam graficamente seus repertórios preenchendo uma silhueta com cores que correspondem às suas línguas e formas de expressão. Esses retratos visuais tornam-se pontos de partida para narrativas sobre identidade, trajetória e sentimento de pertencimento.

Essa leitura dialoga com Blommaert (2001, 2014), que entende os repertórios como formas de ação que os indivíduos constroem ao se engajarem com múltiplas comunidades, especialmente em contextos de superdiversidade. Esses repertórios são conjuntos de recursos comunicativos usados estrategicamente conforme o contexto, baseados em práticas reais e trajetórias de vida, como migração e multilinguismo. Assim, os repertórios são moldados ao longo da vida, tanto em espaços formais quanto em interações informais.

Desse modo, falar de repertório significa entender como nos posicionamos socialmente pela linguagem. Blommaert (2011) amplia o conceito para incluir não só recursos linguísticos, mas também gêneros, estilos, normas e convenções culturais que orientam a comunicação. Essa visão conecta-se diretamente às práticas translíngues, que utilizam repertórios multimodais, ultrapassando os limites de uma única língua e adaptando-se a contextos variados.

Diante das mudanças sociais e culturais atuais, é necessário repensar o ensino da linguagem, valorizando os usos reais dos falantes em vez de normas fixas. Blommaert (2015) propõe uma abordagem sociolinguística que vê a linguagem como reflexo da diversidade social, revelando identidades de classe, etnia, gênero e região. A presença de novas línguas nos contextos sociais indica processos de mudança e a superação de fronteiras, mostrando que a linguagem não só expressa, mas também organiza e enfrenta essa diversidade.

Blommaert (2010, 2014) concebe a linguagem como prática social marcada por desigualdades, em que os recursos linguísticos são valorizados ou marginalizados conforme o contexto social. A ideia de escalaridade mostra que certos repertórios facilitam a mobilidade social, enquanto outros limitam a inclusão. Ele também desafia a noção de fluência como domínio absoluto da língua, ressaltando que a competência comunicativa depende da adaptação a normas sociais situadas.

Pennycook (1998) complementa com uma crítica a noção tradicional de competência já que está ligada a estruturas de poder que privilegiam normas padronizadas e deslegitimam outras formas de expressão. Essa reflexão é importante para o ensino de línguas, especialmente do espanhol, ao questionar qual variedade é ensinada, para quem e em quais contextos. A preferência exclusiva pelo espanhol da Espanha, por exemplo, pode limitar o repertório dos alunos e invisibilizar variedades legítimas da América Latina.

Dessa forma, compreender o conceito de repertório de forma crítica e situada é essencial para promover práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas à realidade sociocultural dos aprendizes. Valorizar os repertórios como recursos dinâmicos e legítimos implica repensar os objetivos

do ensino de línguas, priorizando os usos reais da linguagem em contextos plurais. Isso exige uma concepção da linguagem como prática social, vinculada às relações humanas, identidades e formas de atuação no mundo.

2.4. Da mobilidade aos contextos reais

Ao considerar a linguagem como uma prática social, nos afastamos de concepções normativas e abstratas que a veem como um sistema fechado de regras. Em vez disso, passamos a compreendê-la como uma construção histórica, cultural e interacional, marcada pelas relações de poder, pelas identidades e pelas experiências dos sujeitos em contextos sociais concretos. Essa perspectiva, ancorada nos estudos de Vygotsky e aprofundada por abordagens contemporâneas da Linguística Aplicada, permite refletir criticamente sobre o ensino de línguas, valorizando os repertórios dos aprendizes e reconhecendo o papel ativo da linguagem na constituição do mundo social.

Essa perspectiva está alinhada com García e Wei (2018), que ampliam a visão tradicional da língua como sistema padronizado e nacional, para entendê-la como uma capacidade humana expressa por meio de repertórios semióticos variados, incluindo recursos multimodais. A comunicação depende da agência dos falantes e é influenciada por fatores sociais como poder e legitimidade. Ignorar esses repertórios e tratar os alunos como monolíngues desconsidera seus contextos e compromete uma aprendizagem significativa e situada.

Dessa maneira, ao compreender o repertório como uma rede viva de saberes e experiências que se manifesta nas práticas translíngues, abrimos caminho para reflexões mais amplas sobre a própria natureza da linguagem. O passo seguinte nessa trajetória teórica e pedagógica é considerar a linguagem como prática social, ou seja, como um fenômeno que emerge das interações cotidianas, atravessado por relações de poder, disputas simbólicas e dinâmicas identitárias. Essa mudança de foco implica reconhecer a mobilidade como um elemento central — tanto no trânsito entre línguas e códigos quanto nos deslocamentos dos próprios sujeitos em contextos marcados pela superdiversidade.

Ao conceber a linguagem como prática social, deslocamo-nos de uma perspectiva estruturalista e normativa para uma visão que a entende como ação situada, historicamente construída e profundamente imbricada nas relações sociais. A linguagem serve para construir sentidos, negociar identidades e se posicionar no mundo, especialmente em contextos superdiversos que desafiam fronteiras fixas. Inspirada por teóricos como Bakhtin, Bourdieu e Pennycook, essa visão destaca que falar, escrever e ler são práticas carregadas de valores, poder e ideologia. Assim, a sala de aula de línguas torna-se um espaço de negociação, agência e transformação, onde múltiplas vozes se articulam.

De acordo com Blommaert (2014), a mobilidade é uma questão de determinar as diferentes ordens de indexicalidade que por meio da comunicação viaja e seus efeitos sobre condições e

resultados comunicativos. Ou seja, a mobilidade não vem desacompanhada da linguagem; são necessários recursos semióticos para organizar a linguagem e as nossas formas de agir diante das diversas práticas comunicativas do nosso mundo superdiverso.

Dessa forma, a mobilidade não se trata somente de movimento, mas de entender que, um sujeito que fala, fala sempre de um determinado lugar e tempo, e numa relação dialética. Assim, o discurso, como manifestação da linguagem, adverte-nos sobre a dificuldade da comunicação, pois aquilo que falamos pode ou não ser entendido da forma como queremos. Nisso reside a importância do uso de todos os recursos semióticos possíveis para significar tanto para o interlocutor como para locutor dentro do ambiente em que estão inseridos.

A noção de mobilidade proposta por Blommaert (2014) amplia a compreensão da linguagem em contextos diversos, destacando que ela não se limita ao deslocamento físico, mas envolve a circulação de sentidos que variam conforme os contextos socioculturais. Os significados são negociados em cada interação, tornando-se dinâmicos e situados.

Nesse sentido, o sujeito que fala nunca se encontra em um vazio comunicativo, mas está sempre situado em um tempo e espaço específicos, em constante relação dialógica com o outro. O discurso, entendido como prática social, evidencia os desafios da comunicação, pois as intenções de quem fala nem sempre são interpretadas como esperado por quem ouve. Por isso, a mobilização de múltiplos recursos semióticos — como gestos, imagens, sons, expressões faciais e entonações — torna-se essencial para a construção de sentidos compartilhados.

É nesse cenário que as práticas translíngues se destacam, pois integram os repertórios comunicativos dos sujeitos possibilita à mobilidade, permitindo que recursos provenientes de diferentes línguas e modalidades sejam combinados para produzir sentidos. Reconhecer a mobilidade e a complexidade das práticas linguísticas contemporâneas amplia a reflexão sobre os efeitos da normatização linguística no espaço escolar.

3. METODOLOGIA E ANÁLISE

3.1. Análise das práticas translíngues para apropriação da língua espanhola

Primeiramente, cabe dizer que este artigo tem como base teórico-metodológica a Pesquisa Crítica de Colaboração (Magalhães, 2006, 2017), doravante PCCol, inserida na metodologia qualitativa, no Paradigma Crítico. Trata-se de uma pesquisa de intervenção no contexto escolar, em que alunos e professora-pesquisadora são participantes colaboradores. Essa metodologia objetiva a colaboração crítica na construção do conhecimento e de novos modos de agir conjuntamente, questionando, negociando, dividindo tarefas, repensando as ações de forma crítica, intencional e colaborativa.

Por que insiro minha pesquisa nessa base teórico-metodológica? Principalmente, essa escolha se deve à importância da função social característica das ações que organizam essa base metodológica. Afinal, a PCCol busca uma mudança social nos participantes por meio de uma ação dialética. Ademais, a PCCol foi pensada como uma pesquisa que busca uma mudança social, na escola e fora dela. O objetivo é que cada participante (inclusive eu, enquanto pesquisadora) entenda seu lugar de fala e seu lugar social, agindo com base em uma nova posição de sujeito –uma posição consciente.

Como aponta Magalhães (2014), trata-se de uma abordagem teórico-metodológica que coloca os participantes num contexto de intervenção, em que ajam uns sobre os outros, expondo suas contradições e discutindo-as para que avancem em direção à novos modos de agir (agenciamentos). Almeja-se que o indivíduo, por meio da relação dialética de ações colaborativas, construa novo conhecimento. Assim, a forma como nos entendemos, nos organizamos e agimos no mundo, perpassa por uma zona de possibilidades entre o que somos e o que podemos vir a ser. Tal processo é sempre mediado por nossa relação com o outro.

A seguir, apresento uma análise das práticas translíngues desenvolvidas em sala de aula com os alunos do curso de Graduação em Eventos, na disciplina de Língua Espanhola, no primeiro semestre de 2019. Participaram da pesquisa 24 estudantes do 1º semestre, em sua maioria com idades entre 19 e 25 anos e, em grande parte, sem experiência prévia na área de Eventos.

Esta investigação foi conduzida com base na aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP, sob o CAAE 13834419.1.0000.5482, com o devido consentimento livre e esclarecido dos alunos participantes e da instituição. Os dados foram produzidos durante as aulas, gravados e posteriormente transcritos. Ressalta-se que todo o processo de coleta e tratamento dos dados seguiu rigorosamente os princípios éticos que regem a pesquisa com seres humanos, assegurando a confidencialidade, o respeito à autonomia dos participantes e a integridade das informações utilizadas para fins acadêmicos.

A análise presente neste artigo integra parte da minha dissertação *Ensino de Espanhol no Curso de Eventos: uma proposta de Atividade Social*⁵³ (PUC-SP, 2020). No contexto da pesquisa, desenvolvemos um projeto baseado na Atividade Social intitulada “Organizar e participar de uma exposição de cômics”, sendo que um dos momentos centrais da atividade consistiu em uma roda de conversa sobre quadrinhos em língua espanhola. O critério para a escolha deste excerto baseia-se em um aspecto principal: (1) a presença concreta de práticas translíngues em um contexto real de

⁵³ Segundo Liberali (2009, p. 12), apoiada no conceito de atividade (Vygotsky, 1934; Leontiev, 1977) ou de sistema de atividades (Engeström, 1991), as Atividades Sociais são “atividades em que os sujeitos estão em interação com outros em contextos culturais determinados e historicamente dependentes”.

interação em sala de aula, o que possibilita observar como os estudantes mobilizam seus repertórios de forma espontânea e situada.

Com o intuito de proporcionar aos alunos uma experiência comunicativa autêntica em Língua Espanhola, convidei um professor nativo da Espanha “Orador-profe” para participar de uma videoconferência via Skype sobre *cómics* espanhóis. A conversa teve duração aproximada de uma hora e dez minutos. Desde o início, os alunos foram informados sobre possíveis imprevistos técnicos e orientados a se aproximarem da câmera ao realizarem perguntas, para que fossem vistos e ouvidos com clareza. Neste diálogo, assumo a posição de PP (professora-pesquisadora).

O principal objetivo da proposta era estimular o uso da Língua Espanhola em um contexto real, não escolarizado, mas ainda inserido no ambiente educacional. Diante de possíveis dificuldades linguísticas, autorizei o uso de práticas translingües, compreendendo, conforme Johnson e Seltzer (2016, *apud* García, Yip, 2018), que tais práticas são estratégias legítimas e intencionais no processo de aprendizagem.

A atividade foi pensada para preparar os alunos para a apresentação oral final, promovendo segurança e familiaridade com a língua. Embora tivessem elaborado perguntas previamente, optaram por não usá-las, demonstrando esforço por uma interação autêntica. Apesar da ansiedade inicial diante do falante nativo, a experiência ajudou a ressignificar a sala de aula como espaço de comunicação real, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Quadro: Práticas Translingües

Excerto 2: Aula 10 – 03/06/2019 - “Participar de *una charla con un invitado sobre cómics españoles*”(parte 1)

(...)

PP1: ¿otra pregunta?... hay, hay 2 personas para preguntar. ¿Quién quiere ir primero? ((*uma aluna levanta a mão e vem até a câmera*))

J1: ¿aquí? ((*aluna pregunta sobre o lugar está correto para perguntar*))

Profesora2: Sí, aquí. Habla alto ahí

J2: ¿Te interesa algún cómic de Brasil?

Orador – profe1: Eh / no conozco, la verdad es que no conozco los cómics de Brasil, pero sí que me interesaría saber más sobre algunos, ¿no?, los más famosos... ¿no?, como Turma da Mônica y no sé, no conozco otros, ¿cuáles podéis recomendarme, que conocáis?

PP3: Ahí la pregunta / repite la pregunta tuya ((*peço ao orador que repita a pergunta*))

Orador – profe2: Qué ¿qué cómics podéis recomendarme, de ahí de Brasil? **J3:** Menino Maluquinho y Pandilla de Mônica y yo creo...

Orador – profe3: ¿Los más famosos?

Le1: El Chavo, Armandinho, Um sábado qualquer...

PJ3: Pero brasileños... el Chavo no es brasileño... solo hablamos sobre Pandilla de Mônica y Menino Maluquinho. ¿Hay otro más que conocemos?...

Y1- Luluzinha.

PJ4: Pero no es brasileño Luluzinha... mira cómo nos falta uno... pero cuando hablamos de Internet, hay más historietas que están saliendo / pero, no / Armandinho, por ejemplo, ¿no? / (pergunta fraudada) Y ¿otro cómic de Internet? Brasileño... Um Sábado Qualquer... **O sea, nosotros estamos produciendo mucho más por Internet que por tebeos tradicionales tradicionales, vamos decir así, ¿no?**

Orador – profe4: ajá, bueno / pero ¿son historias de humor, o no? **Alunas:** Sí, sí, la mayoría.

Fonte: GOMES, Maria Edna da Silva. Ensino de Espanhol no curso de Eventos: uma proposta de atividade social. 2020. (Dissertação)

Nesse excerto, a interação entre o orador-profe e os alunos-participantes é marcada por um tom informal, evidenciado pelo uso dos pronomes de tratamento *vosotros* e *tú*. Tanto o orador (com verbos como *podéis* e *conozcáis*) quanto os estudantes (com enunciados como *¿Te interesa...?*) recorrem a essas formas linguísticas que, em muitos contextos, podem sinalizar uma tentativa de estabelecer proximidade entre os interlocutores. Contudo, é importante observar que o uso de tais formas não garante, por si só, uma relação afetiva ou de proximidade genuína. Na Espanha, por exemplo, é comum o uso de *vosotros* e *tú* para tratar jovens, configurando-se como uma variação diastrática, relacionada à faixa etária, e não necessariamente à informalidade.

Há um momento significativo — não transcrito, mas mencionado — em que o convidado pergunta diretamente aos participantes como prefeririam ser tratados, se por *tú* ou *usted*. Os alunos, já familiarizados com os usos pragmáticos desses pronomes por meio do ensino escolarizado, optam pelo *tú*, revelando tanto conhecimento linguístico quanto intencionalidade na construção de uma interação mais horizontal. Essa escolha, compartilhada entre o orador e os alunos, contribui para uma ambiência comunicativa menos hierárquica, em que a informalidade funciona como estratégia de aproximação discursiva.

No desenvolvimento da conversa, os alunos-participantes iniciam a interação com uma pergunta ao orador, que responde e a amplia com uma nova questão: *¿Cuáles podéis recomendarme, que conozcáis?* ou *¿Qué cómics podéis recomendarme, de ahí de Brasil?*. Essa resposta em forma de pergunta estimula a participação de outros alunos, que passam a compartilhar referências da cultura dos quadrinhos brasileiros (J3: *Menino Maluquinho*, *Pandilla de Mônica*; Le1: *El Chavo*, *Armandinho*, *Um Sábado Qualquer*; Y1: *Luluzinha*). Embora alguns estudantes mencionem personagens que não pertencem ao universo brasileiro, como *El Chavo* e *Luluzinha*, a professora (PP) intervém para situá-los, destacando a produção nacional de quadrinhos e direcionando o foco da discussão. Essa intervenção, embora tenha interrompido a possibilidade de entrelaçamento de falas, evidencia um esforço de mediação e correção colaborativa por parte da docente, ao mesmo tempo em que reafirma a construção coletiva do conhecimento.

O orador-profe também contribui para a ampliação do tema ao utilizar perguntas abertas, ou "fraudadas", que convidam à reflexão: *¿Son historias de humor, o no?* e, em seguida, *¿Son todas historias de humor?... ¿Cómicas o no?*. Essas perguntas, mesmo orientadas a respostas binárias,

provocam reações dos estudantes que vão além do “sim” ou “não”, como demonstram as falas de R1 (*pero tem algunos de crítica social*) e Le2 (*Armandinho es una crítica social*). Tais respostas indicam que os alunos podem interpretar e atribuir sentido às narrativas, a partir de suas próprias experiências e repertórios culturais.

Enunciativamente, os alunos revelam-se aptos a interagir e responder às questões do convidado, movimentando-se num diálogo que, embora não alcance um nível propriamente dialético, como sugere Liberali (2013), evidencia a existência de um “contrato de participação”. Esse contrato se manifesta na presença ativa dos estudantes, que se posicionam discursivamente e mobilizam suas vozes durante a atividade. Um exemplo simbólico dessa preparação e autonomia foi o fato de os alunos levarem perguntas anotadas, mas optarem por não usá-las no momento da fala, sinalizando segurança e autoconfiança.

Apesar de algumas respostas breves ou pouco elaboradas, o excerto analisado mostra momentos em que emerge uma colaboração crítica entre os participantes. Ao discutirem sentidos e significados atribuídos aos quadrinhos, os alunos mobilizam conhecimentos prévios e compartilham interpretações, construindo uma compreensão coletiva do tema. Tal prática evidencia não apenas a aprendizagem do conteúdo, mas também o exercício de competências comunicativas e sociais no ambiente de sala de aula.

O excerto evidencia uma prática pedagógica baseada em práticas translingues como forma de aprendizagem e expressão, favorecendo a comunicação entre os participantes por meio do uso integrado de repertórios diversos. Alunos e profe-orador alternam entre português e espanhol, seja em referências culturalmente situadas — *Turma da Mônica, Menino Maluquinho, Um Sábado Qualquer* —, seja na construção híbrida de frases, como “*pero tem algunos de crítica social*” e “*vamos decir así, ¿no?*”, o que revela uma abordagem que combina línguas na produção de sentidos, ilustrando como uma adaptação interlinguística facilita a compreensão cultural. Tais ocorrências não são erros, mas estratégias legítimas que evidenciam um repertório linguístico ativo e situado, em que a língua é usada como prática social voltada à interação e à construção de sentido, e não apenas à norma linguística.

A interação é atravessada por uma lógica de coautoria e negociação de significados, em que os participantes da interação buscam promover um ambiente em que o foco está na comunicação significativa, e não na rigidez normativa. Nota-se, também, uma valorização de identidades linguísticas híbridas e produções culturais locais, como expressa a aluna que afirma: *nosotros estamos produciendo mucho más por Internet que por tebeos tradicionales*, sugerindo um deslocamento da autoridade cultural dos centros tradicionais para produções mais próximas da realidade dos estudantes.

Ainda, apoiado em Blommaert (2010), no diálogo analisado, percebe-se essa mobilidade cultural quando os alunos discutem quadrinhos brasileiros que circulam tanto em mídias tradicionais quanto digitais. A aluna destaca que “*nosotros estamos produciendo mucho más por Internet que por tebeos tradicionales*”, mostrando consciência crítica sobre a circulação cultural na era digital. Assim, os alunos situam seus repertórios em espaços de circulação ampliados, evidenciando sujeitos em movimento que negociam sentidos em contextos globais e digitais.

Durante a interação, os alunos mobilizam repertórios diversos para construir sentido, como ao mencionar personagens brasileiros e internacionais ou ao corrigir um colega sobre a origem de *El Chavo*. Esses exemplos revelam que o conhecimento cultural é acionado de forma colaborativa e crítica, sendo tão relevante quanto o linguístico. Tal prática reflete o conceito de repertório sociolinguístico situado (Blommaert, 2010) e evidencia o uso de práticas translíngues (García, Wei, 2014), nas quais os participantes utilizam todos os recursos disponíveis para comunicar-se de maneira significativa em contextos interculturais.

Como propõem García e Wei (2014), as práticas translíngues configura-se como uma prática pedagógica crítica, que legitima os repertórios dos alunos em contextos multilíngues, reconhecendo-os como sujeitos ativos, criativos e plurais. Dessa forma, a experiência analisada não apenas amplia as possibilidades de aprendizagem da língua adicional, mas também favorece a construção de sentidos, a afirmação identitária e o exercício da cidadania discursiva em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Comecei este trabalho com a seguinte questão: *as práticas translíngues podem compor a tessitura que impulsiona a mobilidade do aprendiz de espanhol?* Ao longo da pesquisa, compreendi que a adoção de práticas translíngues não diminui a importância da língua espanhola nas aulas, mas, ao contrário, amplia as possibilidades de ensino-aprendizagem e inclusão. Essa abordagem permitiu que os alunos participassem de forma mais ativa, sem receios de serem silenciados e/ou julgados por não dominarem completamente a língua espanhola.

Verifiquei que as práticas translíngues contribuíram significativamente para reduzir os bloqueios comunicativos, frequentemente motivados pelo medo de errar ou pela insegurança diante de um idioma pouco familiar. Ao acolher os repertórios multimodais dos estudantes, se possibilita um ambiente mais aberto e acolhedor, no qual o aprendizado do espanhol pôde florescer de maneira mais natural e significativa.

É importante destacar, contudo, que a proposta não consistiu em desenvolver todo o processo de ensino-aprendizagem com base exclusivamente nas práticas translíngues. O objetivo foi utilizá-las

de forma estratégica, como recurso pedagógico para favorecer a participação dos alunos e evitar sua desmotivação diante das dificuldades, principalmente, as iniciais.

Assim, defendo que as práticas translingues podem ser um caminho potente no ensino de línguas, especialmente em contextos plurilíngues como o nosso. Ao permitir que os alunos acessem seus conhecimentos prévios e utilizem diferentes recursos, criam-se pontes entre línguas e culturas, favorecendo a mobilidade comunicativa mais ampla e crítica.

Contudo, reconheço que esta proposta apresenta algumas limitações em contextos educacionais em que o olhar para o ensino-aprendizagem seja mais estruturalista. Assim, o desenvolvimento das práticas translingues ainda enfrenta resistências institucionais e pedagógicas, especialmente em contextos mais tradicionais que valorizam a norma culta e a separação rígida entre línguas. Além disso, o estudo não acompanhou de forma longitudinal os impactos da abordagem na proficiência em espanhol dos estudantes ao longo do tempo, pois, infelizmente, o meu contrato de trabalho acabou junto com o término do semestre.

Diante disso, delineiam-se caminhos promissores para investigações futuras — alguns já em curso. Uma dessas frentes de pesquisa, atualmente em desenvolvimento, busca compreender como o agir crítico-colaborativo pode ser promovido no curso de Comércio Exterior por meio da língua espanhola e em projeto colaborativos internacionais. Além disso, sugiro que os professores investiguem como os repertórios translingues se desenvolvem ao longo de um percurso formativo completo e de que maneira contribuem para a ampliação da agência dos estudantes em interações reais no contexto profissional. Compreender essa evolução pode oferecer subsídios valiosos para a construção de propostas pedagógicas mais integradas à realidade linguística e sociocultural dos aprendizes.

Outra vertente importante diz respeito à atuação docente: é necessário explorar como os professores percebem e integram práticas translingues em suas rotinas pedagógicas, bem como identificar que tipos de formação continuada seriam mais eficazes para apoiá-los nesse processo. Por fim, estudos que aprofundem os impactos dessas práticas na construção identitária dos estudantes podem enriquecer ainda mais o debate sobre o ensino de línguas em contextos plurilíngues, contribuindo para abordagens mais críticas, inclusivas e comprometidas com a justiça social.

Em última análise, a chave para um ensino de línguas mais democrático reside em criar um ambiente em que os alunos se sintam à vontade para explorar todas as suas possibilidades linguísticas, sem o receio de serem silenciados. A prática translíngua deve ser integrada de forma natural ao processo de aprendizagem, pois ela é um reflexo da realidade multilíngua e multimodal que os alunos vivenciam. Assim, ao valorizarmos e incentivarmos o uso do repertório completo dos alunos, estamos, na verdade, ampliando suas possibilidades de comunicação e, conseqüentemente, de mobilidade entre diferentes comunidades linguísticas e culturais. A tarefa do professor, portanto, é garantir que

esse processo de expressão seja sempre acolhido, respeitado e incentivado, para que a voz do aluno nunca seja silenciada.

REFERÊNCIAS

BLOMMAERT, J. *Durkheim and the internet: on sociolinguistics and the sociological imagination*. **Urban Language & Literacies**, Paper 204, Tilburg University, p. 1-63, 2017.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. *Repertoires revisited: "Knowing language" in superdiversity*. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/6365319/WP67_Blommaert_and_Backus_2011_Repertoires_revisited_Knowing_language_in_superdiversity. Acesso em: 20 abr 2025.

BUSCH, B. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523, 2012. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice*. New York: Routledge, 2014.

CANAGARAJAH, S. *Theorizing a competence for translingual practice at the contact zone*. In: MAY, Stephen (ed.). *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge, 2013. p. 78-102.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em LA: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma Linguística Aplicada INDISCIPLINAR*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. M. A.; BARRETO, T. A. Construindo uma história: a APEERJ e o ensino de espanhol no Brasil. *Anuario brasileiro de estudios hispánicos*, p. 65-69, 2007.

G1. *Câmara aprova versão final do novo ensino médio e envia texto para sanção; espanhol não será obrigatório*. 9 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/09/camara-aprova-versao-final-do-novo-ensino-medio-e-envia-texto-para-sancao-espanhol-nao-sera-obrigatorio.ghtml>. Acesso em: 4 maio 2025.

G1. *Ensino de espanhol na educação pública vira batalha de interesses no Brasil*. 29 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/07/29/ensino-de-espanhol-na-educacao-publica-vira-batalha-de-interesses-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 4 maio 2025.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA; Oxford: Basil/Blackwell, 2009.

_____. Bilingualism in education in the multilingual apple: the future of the past. *Journal of Multilingual Education Research*, v. 1, art. 5, 2010. Disponível em: <http://fordham.bepress.com/jmer/vol1/iss1/5>. Acesso em: 20 abr 2025.

GARCÍA, O.; TUPAS, R. Doing and undoing bilingualism in education. In: DE HOUWER, A.; ORTEGA, L. (Eds.). *The Cambridge handbook of bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. p. 390–407. Disponível em: <https://ofeliagarcia.org/publications/>. Acesso em: 20 abr 2025.

GARCÍA, O.; LI WEI. *Translanguaging*. In: CHAPPELLE, C. (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley, 2018. doi:10.1002/9781405198431.wbeal1488. Disponível em: <https://ofeliagarcia.org/publications/>. Acesso em: 20 abr 2025.

_____. *Translanguaging, pedagogy and creativity*. In: ERFURT, J.; CARPORAL, E.; WEIRICH, A. (eds.). *Éducation plurilingue et pratiques langagières: hommage à Christine Hélot*. Berlin: Peter Lang, 2018. p. 39-56.

GOMES, Maria E S. **Ensino de Espanhol no curso de Eventos: uma proposta de Atividade Social**. Orientadora: Dra. Maria Cecília Camargo Magalhães. 2020, 148 f., (Dissertação) – Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC-SP, São Paulo, 2020.

GUIMARÃES, A. História do ensino de espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, v. 7, n. 11, 2012. Disponível em: <https://scientiaplena.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em: 19 abr 2025.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da LA: o traçado de um percurso, um rumo ao debate. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 47-70.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

LIBERALI, F. C. *Atividade social nas aulas de língua estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

LISBOA, M. F. G. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses**, v. 14, 2011. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/sinteses/article/view/1227>. Acesso em: 19 abr 2025.

MAGALHÃES, M. C. C. Intervention research in a public elementary school: a critical-collaborative teacher education project on reading and writing. **Outlines**, v. 17, n. 1, p. 39-61, 2016. Disponível em: <http://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/outlines/article/view/24205>. Acesso em: 19 abr 2025.

MAGALHÃES, M. C. C. Linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

MAGALHÃES, M. C. C. O método para Vygotsky: a zona proximal de desenvolvimento como zona de colaboração e criticidade criativas. In: SCHETINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; SZUNDY, P. T. C. *Vygotsky: uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. p. 13-40.

MAGALHÃES, M. C. C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M. C. (Org.). *A teoria da atividade socio-histórico-cultural e a escola: criando realidades sociais*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

PENNYCOOK, A. A LA dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

PENNYCOOK, A. *Introducing critical applied linguistics*. In: PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2011. p. 1-23.

YIP, J.; GARCÍA, O. Translinguagens: recomendações para educadores. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales*, IX, p. 164-177, 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 19 abr 2025.