

JNT FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL
ISSN: 2526-4281 - ANO 2026 - MÊS DE SETEMBRO
DOSIÊ TEMÁTICO: "SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO:
ABORDAGENS CRÍTICAS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS"
Ed. 77. Vol. 1 - Págs. 266-283
DOI: 10.5281/zenodo.22281540



QUALIS
A2



O DESAFIO DAS PEDAGOGIAS SENSÍVEIS NO ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES SOCIOLINGÜÍSTICAS EM TORNO DO PORTUNHOL¹

THE CHALLENGE OF SENSITIVE PEDAGOGIES IN LANGUAGE TEACHING: SOCIOLINGUISTIC REFLECTIONS ON PORTUNHOL

Herson Tissert PÉREZ²

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: herson.perez@ufnt.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-5403-0857>

Francisco Edviges ALBUQUERQUE

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: fedviges@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0004-1887>

266

RESUMO

Este artigo analisa os desafios e as possibilidades das pedagogias linguisticamente sensíveis no ensino de línguas, com atenção especial aos fenômenos denominados portunhol. Parte-se da compreensão de que o contato entre português e espanhol produz práticas heterogêneas, que podem configurar variedades comunitárias, línguas de herança, recursos de interação, construções literárias ou interlínguas emergentes em processos de aprendizagem. O estudo tem como objetivo examinar, sob uma perspectiva sociolinguística e translíngue, como essas manifestações são interpretadas em contextos de fronteira, no ensino de português e espanhol como línguas adicionais, no português como língua de acolhimento e em situações de avaliação formal. Metodologicamente, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e interpretativa, baseada na seleção de obras e artigos sobre variação linguística, preconceito linguístico, contato entre línguas, translinguagem, formação docente e avaliação. A análise foi organizada em eixos temáticos, com comparação entre os conceitos, os contextos investigados e as implicações pedagógicas identificadas na literatura. Os resultados indicam que uma pedagogia sensível não deve romantizar as práticas híbridas nem abandonar o ensino

¹ COMO CITAR: (ABNT): PÉREZ, H. T.; ALBUQUERQUE, F. E. O Desafio das Pedagogias Sensíveis no Ensino de Línguas: Reflexões Sociolinguísticas em Torno do Portunhol. **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Setembro de 2026 - Ed. 77. VOL. 01. Págs. 266-283. Disponível: <http://revistas.faculdefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

² Possui graduação em História da Arte (2000) e mestrado em Estudos da Linguagem e do Discurso (2023) pela Universidad de Oriente, em Cuba. Atualmente, é doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte de Tocantins (UFNT). Como pesquisador, atua nas áreas de Antropologia Urbana, Sociolinguística, Linguística Aplicada e Análise do Discurso. Bolsista CAPES.

das variedades de prestígio; deve, ao contrário, reconhecer os repertórios dos estudantes, combater a estigmatização e promover acesso crítico às formas linguísticas exigidas em espaços acadêmicos e institucionais. Conclui-se que o portunhol constitui um objeto privilegiado para repensar concepções monolingües de língua e para construir práticas pedagógicas mais inclusivas, interculturais e socialmente responsáveis.

Palavras-chave: Portunhol. Sociolinguística educacional. Translinguagem. Variação linguística. Ensino de línguas.

RESUMEN

Este artículo analiza los retos y las posibilidades de las pedagogías lingüísticamente sensibles en la enseñanza de idiomas, con especial atención al fenómeno conocido como Portunhol (una mezcla de portugués y español). Parte de la premisa de que el contacto entre el portugués y el español produce prácticas heterogéneas que pueden configurar variedades comunitarias, lenguas de herencia, recursos de interacción, construcciones literarias o interlenguas emergentes en los procesos de aprendizaje. El estudio tiene como objetivo examinar, desde una perspectiva sociolingüística y translingüística, cómo se interpretan estas manifestaciones en contextos fronterizos, en la enseñanza del portugués y el español como lenguas adicionales, en el portugués como lengua de recepción y en situaciones de evaluación formal. Metodológicamente, se desarrolló una investigación cualitativa, bibliográfica, exploratoria e interpretativa, basada en la selección de obras y artículos sobre variación lingüística, prejuicio lingüístico, contacto de lenguas, translenguaje, formación docente y evaluación. El análisis se organizó en ejes temáticos, comparando los conceptos, los contextos investigados y las implicaciones pedagógicas identificadas en la literatura. Los resultados indican que una pedagogía sensible no debe ni idealizar las prácticas híbridas ni abandonar la enseñanza de variedades prestigiosas. Por el contrario, debería reconocer los repertorios del alumnado, combatir la estigmatización y promover el acceso crítico a las formas lingüísticas necesarias en los espacios académicos e institucionales. Se concluye que Portunhol constituye un objeto privilegiado para repensar las concepciones monolingües del lenguaje y para construir prácticas pedagógicas más inclusivas, interculturales y socialmente responsables.

Palabras clave: Portunhol. Sociolingüística educativa. Translenguaje. Variación lingüística. Enseñanza de idiomas.

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas é atravessado por representações sociais acerca do que se considera uma língua legítima, correta, pura ou adequada. Em contextos escolares, tais representações frequentemente convertem diferenças linguísticas em deficits individuais, sobretudo quando os repertórios dos estudantes se afastam das variedades de prestígio. A sociolingüística demonstrou, entretanto, que a variação é constitutiva das línguas e que as formas de falar se vinculam a identidades, trajetórias, territórios e relações de poder. Desse modo, uma educação linguística socialmente responsável precisa reconhecer que o desempenho do estudante não pode ser compreendido de maneira dissociada de sua experiência sociocultural.

Um marco histórico dessa discussão foi o caso Ann Arbor, julgado nos Estados Unidos em 1979. A ação foi movida por familiares de crianças afro-americanas que frequentavam a escola Martin Luther King Jr. e alegavam que o desconhecimento, por parte dos professores, das características do Black English Vernacular contribuía para o fracasso escolar nas atividades de leitura. A decisão judicial determinou que o distrito escolar formasse os docentes para reconhecer essa variedade, tratada como uma barreira linguística quando ignorada pela instituição (Estados Unidos, 1979). A relevância do episódio reside na explicitação de que a escola pode produzir discriminação quando transforma diferenças linguísticas sistemáticas em sinais de incapacidade.

Os estudos de Labov (1972) contribuíram decisivamente para demonstrar que variedades socialmente estigmatizadas apresentam regularidade e organização interna. Tal princípio fundamenta a noção de pedagogia linguisticamente sensível: uma prática que reconhece a diversidade dos repertórios, evita a associação automática entre variação e erro e cria pontes entre as formas de expressão dos estudantes e as variedades requeridas em diferentes situações sociais. No ensino de línguas adicionais, essa perspectiva também implica expor os aprendizes à pluralidade de usos, registros e variedades, em vez de reduzir a língua-alvo a uma norma nacional abstrata.

Byram (1997) defende que a aprendizagem de línguas deve favorecer o desenvolvimento da competência intercultural, compreendida como a capacidade de interagir e mediar sentidos entre sujeitos de diferentes formações culturais. Nessa perspectiva, aprender uma língua não significa apenas memorizar estruturas

gramaticais, mas compreender os modos pelos quais identidades, valores e relações sociais são construídos na comunicação. O contato com diferentes variedades torna-se, portanto, parte da formação de um falante capaz de agir criticamente em contextos interculturais.

No contato entre português e espanhol, o termo *portunhol* tem sido empregado para nomear fenômenos muito distintos. Pode designar variedades de fronteira, práticas de interação entre falantes, produções literárias híbridas, recursos de comunicação circunstancial ou etapas de desenvolvimento da língua adicional. Essa diversidade exige cautela analítica. A mesma forma linguística pode ter estatutos diferentes conforme o contexto, a história do falante, a estabilidade social do uso e a finalidade comunicativa.

O problema que orienta este artigo pode ser formulado da seguinte maneira: de que modo as pedagogias linguisticamente sensíveis podem reconhecer o *portunhol* como prática legítima de construção de sentidos sem deixar de assegurar aos estudantes o acesso às variedades linguísticas exigidas em contextos formais? A resposta demanda considerar tanto a potência pedagógica da translinguagem quanto os riscos de estigmatização, simplificação e abandono do ensino sistemático da língua de escolarização.

Este estudo foi elaborado a partir da posição de um pesquisador cuja primeira língua é o espanhol e que utiliza o português como segunda língua. Essa condição não é apresentada como fundamento de autoridade individual, mas como lugar de observação que torna especialmente visíveis os processos de aproximação, transferência, alternância e negociação entre as duas línguas. Ao longo do texto, a experiência bilíngue é articulada à literatura especializada, de modo que as reflexões pessoais sejam submetidas a categorias sociolinguísticas e pedagógicas.

JUSTIFICATIVA

A crescente mobilidade de pessoas entre países sul-americanos, a presença de estudantes hispanofalantes nas escolas brasileiras e a intensificação das relações em regiões de fronteira tornam necessário revisar práticas de ensino baseadas na separação rígida entre as línguas. Em muitos contextos, o estudante mobiliza simultaneamente recursos do espanhol e do português para compreender instruções, participar de atividades, estabelecer vínculos e produzir textos. Quando essas estratégias são tratadas apenas como falhas, a escola desconsidera a função cognitiva, identitária e comunicativa dos repertórios plurilíngues.

A relevância acadêmica do estudo está na articulação entre sociolinguística variacionista, educação linguística, contato entre línguas e translanguagem. O portunhol permite observar os limites de categorias como língua, dialeto, interlíngua e mistura. Também evidencia que as classificações linguísticas não são neutras: variedades associadas a grupos socialmente vulnerabilizados tendem a receber avaliações negativas, enquanto usos híbridos em práticas artísticas ou em ambientes cosmopolitas podem ser valorizados como criatividade.

No plano pedagógico, a discussão é pertinente porque professores de português e espanhol enfrentam produções que não se enquadram integralmente nas normas de uma única língua. A formação docente precisa oferecer instrumentos para distinguir processos de desenvolvimento linguístico, interferências previsíveis, variedades comunitárias e escolhas discursivas intencionais. Essa distinção evita correções indiscriminadas e permite intervenções que respeitem o estudante, explicitem as convenções da escrita formal e ampliem sua capacidade de transitar entre práticas linguísticas.

A justificativa social decorre da necessidade de combater o preconceito linguístico. Bagno (2007) mostra que a desqualificação de variedades não padrão ultrapassa o plano estritamente linguístico e recai sobre seus falantes. Em situações migratórias, esse mecanismo pode agravar sentimentos de insegurança e dificultar o acesso a direitos, serviços e oportunidades. Uma pedagogia sensível pode contribuir para o acolhimento, a participação e a construção de pertencimento, desde que não substitua o direito à aprendizagem por uma aceitação superficial das desigualdades.

OBJETIVOS

Objetivo Geral

Analisar os desafios, os limites e as possibilidades das pedagogias linguisticamente sensíveis no ensino de português e espanhol, considerando as diferentes manifestações do portunhol em contextos de fronteira, aprendizagem de línguas, acolhimento de migrantes e avaliação formal.

Objetivos Específicos

- 1) Compreender as principais concepções de portunhol presentes na literatura sociolinguística e educacional;
- 2) Discutir as relações entre variação linguística, preconceito, monolinguismo institucional e ensino de línguas;

- 3) Examinar as contribuições da perspectiva translíngue para a interpretação das produções híbridas de estudantes;
- 4) Analisar a importância da formação docente em português, espanhol e educação intercultural;
- 5) Identificar tensões entre o reconhecimento dos repertórios plurilíngues e o ensino das variedades linguísticas de prestígio;
- 6) Sistematizar implicações pedagógicas para contextos de fronteira, migração, língua de acolhimento e avaliação.

METODOLOGIA

Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, caráter exploratório e orientação interpretativa. A abordagem qualitativa foi escolhida porque o objeto envolve conceitos, práticas discursivas, representações sociais e implicações pedagógicas que não podem ser reduzidas a indicadores quantitativos. O estudo bibliográfico permitiu reunir diferentes perspectivas sobre variação, contato linguístico, interlíngua, translanguagem, ensino e avaliação.

O caráter exploratório decorre da multiplicidade de fenômenos nomeados como portunhol. Em vez de assumir uma definição única, buscou-se mapear os sentidos atribuídos ao termo e relacioná-los aos contextos em que aparecem. A interpretação foi orientada por categorias sociolinguísticas, com atenção às relações entre língua, identidade, poder, escolarização e desigualdade.

Seleção e Organização da Literatura

A literatura foi selecionada a partir do texto-base do autor e de referências diretamente relacionadas aos seguintes descritores temáticos: pedagogias sensíveis à variação linguística; sociolinguística educacional; portunhol; português uruguaio; línguas de fronteira; translanguagem; português como língua de acolhimento; formação de professores; preconceito linguístico; interlíngua; migração e avaliação do português.

Foram priorizados livros, capítulos, artigos científicos, documentos jurídicos e estudos empíricos que contribuíssem para pelo menos um dos eixos da investigação. A seleção contemplou obras clássicas, como Labov (1972), e estudos recentes sobre contextos multilíngues e escolares, como Reisdorfer e Tallei (2025). Também foram incluídos trabalhos relativos ao ensino de português a migrantes venezuelanos, ao

português uruguaio, ao portunhol literário, à formação de professores e ao exame Celpe-Bras.

Após a leitura, as publicações foram registradas em um quadro de síntese contendo autoria, objeto, abordagem e contribuição para o artigo. Em seguida, o material foi agrupado em cinco eixos: a) variação linguística e pedagogia sensível; b) portunhol e contato entre línguas; c) translinguagem e sala de aula; d) língua de acolhimento e migração; e) avaliação e acesso à norma de prestígio.

Procedimentos de Análise e Discussão

Os resultados da revisão foram analisados por meio de leitura comparativa e categorial. Primeiro, identificaram-se convergências e divergências entre as definições de portunhol. Depois, relacionaram-se essas definições aos contextos sociais de produção. Por fim, foram examinadas as consequências pedagógicas de cada perspectiva.

A discussão não se limitou a descrever as obras. Buscou-se confrontar a valorização dos repertórios híbridos com as exigências institucionais de domínio da escrita formal. Essa tensão foi considerada central para evitar duas posições reducionistas: a correção monolíngue, que trata toda produção híbrida como erro, e a aceitação acrítica, que pode negar ao estudante o ensino de recursos linguísticos necessários à participação social.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se que o estudo contribua para uma compreensão mais precisa do portunhol, evidenciando que o termo reúne fenômenos distintos e que as respostas pedagógicas devem ser definidas conforme o contexto. Pretende-se, ainda, oferecer fundamentos para práticas de ensino que reconheçam os repertórios dos estudantes, combatam o preconceito linguístico, promovam reflexão metalinguística e assegurem o acesso às variedades formais do português e do espanhol.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E REVISÃO DA LITERATURA

Variação Linguística e Pedagogias Sensíveis

A noção de pedagogia sensível à variação linguística parte do reconhecimento de que as variedades utilizadas pelos estudantes são sistemas organizados, e não deformações aleatórias da língua. Labov (1972), ao estudar o Black English Vernacular, mostrou que formas estigmatizadas obedecem a regras e cumprem

funções sociais. A contribuição da sociolinguística para a escola consiste, portanto, em substituir julgamentos impressionistas por descrições sistemáticas dos usos.

O caso Ann Arbor tornou essa discussão juridicamente relevante. A sentença reconheceu que o desconhecimento docente sobre a variedade dos estudantes funcionava como obstáculo ao ensino da leitura (ESTADOS UNIDOS, 1979). A resposta proposta não foi eliminar a variedade familiar das crianças, mas preparar professores para construir relações pedagógicas entre essa variedade e o inglês escolar.

Rickford e Rickford (2007) defendem o uso da análise contrastiva para tornar visíveis as diferenças sistemáticas entre variedades. Em sala de aula, essa estratégia pode ajudar o estudante a compreender que uma forma não é intrinsecamente errada, mas pode ser adequada a determinados contextos e inadequada a outros. A comparação explícita favorece a consciência linguística e amplia o repertório sem deslegitimar a identidade do falante.

Entretanto, a valorização da diversidade precisa ser acompanhada de cautela. Robinson (1981) advertiu que, sob o discurso da aceitação, estudantes de grupos minoritários podem ser abandonados às próprias condições, sem receber o ensino necessário para acessar práticas socialmente valorizadas. A pedagogia sensível, portanto, não se confunde com ausência de intervenção: ela pressupõe mediação, explicitação de convenções e combate às hierarquias injustas.

Portunhol: Pluralidade Conceitual e Contato Linguístico

O contato entre português e espanhol produz fenômenos que variam em estabilidade, função e reconhecimento social. Por essa razão, é mais adequado falar em portunho, no plural. Em regiões fronteiriças, certas formas podem constituir variedades comunitárias transmitidas entre gerações. Em interações turísticas ou comerciais, podem funcionar como recursos circunstanciais. Na literatura, podem ser utilizadas como estratégia estética e política. Na sala de aula, podem representar hipóteses transitórias do aprendiz.

No norte do Uruguai, Carvalho (2010) analisa comunidades bilíngues nas quais português e espanhol são utilizados alternadamente, sem que o bilinguismo implique necessariamente substituição de uma língua pela outra. A alternância de códigos, os empréstimos e as influências interlinguísticas podem integrar a gramática do grupo. A autora defende que a escola deve rejeitar mitos de pureza e correção que estigmatizam o português uruguaio e prejudicam a socialização dos estudantes.

Gutiérrez Bottaro (2017) discute atitudes linguísticas relacionadas ao português uruguaio e evidencia sua conexão com identidades fronteiriças. Mota

(2012) e Peres (2017), por sua vez, mostram como o portunhol pode adquirir dimensão literária e política. Nessas produções, a mistura não decorre de insuficiência, mas de uma escolha que questiona fronteiras nacionais e normas de legitimidade.

Rammé (2023) problematiza a ideia de uma gramática única do portunhol e chama atenção para a instabilidade de muitas práticas de contato. Essa advertência é fundamental: nomear toda aproximação entre português e espanhol como uma língua autônoma pode apagar diferenças entre comunidades históricas e produções individuais. A análise deve considerar duração, compartilhamento social, regularidade, função e consciência dos falantes.

Interlíngua, Translinguagem e Produção de Sentidos

Na tradição dos estudos de aquisição, a interlíngua designa o sistema provisório construído pelo aprendiz durante o desenvolvimento de uma língua adicional. Sob essa perspectiva, certas formas do portunhol seriam hipóteses intermediárias, marcadas por transferência e reorganização. A dificuldade pedagógica está em reconhecer a lógica dessas formas sem tratá-las como produto final obrigatório.

A perspectiva translíngue desloca o foco das línguas como sistemas rigidamente separados para os repertórios mobilizados pelos sujeitos. Canagarajah (2018) considera as práticas translíngues como repertórios espaciais e interacionais, nos quais os falantes combinam recursos para produzir sentidos. Assim, a alternância não é necessariamente um desvio, mas uma estratégia comunicativa situada.

Zolin-Vesz (2014) aplica essa perspectiva às produções de estudantes brasileiros de espanhol e propõe uma pedagogia que não reduza o portunhol a erro. A sala de aula translíngue valoriza múltiplas vozes, amplia oportunidades de participação e desenvolve consciência multilíngue. Ao mesmo tempo, o autor identifica a força da ideologia monolíngue, que associa o espanhol a uma única norma e, frequentemente, à Espanha, invisibilizando a diversidade do mundo hispânico.

A heterogeneidade das turmas amplia o desafio. Arruda e Tamwing (2023) observam que os estudantes apresentam níveis, experiências e processos de aprendizagem diferentes. Por isso, uma prática sensível exige diagnóstico contínuo e intervenções flexíveis. A mesma construção pode indicar transferência, desconhecimento ortográfico, escolha identitária ou tentativa de aproximação com o interlocutor.

Grosso (2010) define a língua de acolhimento a partir das necessidades de integração do migrante ao novo contexto social. Nesse campo, o ensino não se limita a objetivos gramaticais: envolve acesso a serviços, participação comunitária, autonomia e construção de pertencimento. Para migrantes hispanofalantes no Brasil, o portunhol pode funcionar como recurso inicial de comunicação, mas também pode ser alvo de estigma.

Zambrano (2019), ao examinar o contexto de Roraima, destaca a demanda social por ensino de português a migrantes e a insuficiência de formação específica de muitos professores. A proximidade entre espanhol e português não elimina as dificuldades; em alguns casos, pode ocultá-las, porque formas aparentemente compreensíveis não correspondem às convenções esperadas em situações formais.

Consolo e Porto (2011) incluem o conhecimento da língua materna dos estudantes entre as competências relevantes do professor de língua estrangeira. Embora não seja possível exigir domínio de todas as línguas presentes em uma turma, conhecimentos básicos sobre o espanhol podem ajudar o docente a interpretar produções, prever dificuldades e planejar comparações produtivas.

Guimarães et al. (2020) relatam práticas de acolhimento de crianças venezuelanas em escolas de Dourados e mostram a importância de recursos translíngues para a comunicação com estudantes e familiares. A oferta de cursos de espanhol a profissionais da escola indica que o acolhimento não deve recair apenas sobre o migrante; a instituição também precisa adaptar-se e desenvolver competências interculturais.

Reisdorfer e Tallei (2025), ao analisarem cadernos de crianças hispanofalantes em Foz do Iguaçu, defendem práticas translíngues que reconheçam a escrita entre línguas como forma de existir e pertencer. Os dados mostram que a produção escolar depende de fatores como nacionalidade, repertório familiar, tempo de residência, escolarização anterior e variedades de origem.

Avaliação, Norma de Prestígio e Justiça Linguística

O reconhecimento das práticas híbridas não elimina o fato de que exames, universidades e instituições públicas operam com critérios normativos. Rodriguez e Ferreira (2021), ao estudarem a avaliação escrita do Celpe-Bras, demonstram que construções associadas ao portunhol podem ser percebidas de modos diferentes

conforme ocorram nos níveis morfossintático, ortográfico-fonológico ou léxico-semântico.

Esse dado confirma que a pedagogia sensível deve preparar o estudante para compreender expectativas avaliativas. Ensinar a norma de prestígio não implica apresentá-la como linguisticamente superior, mas explicitar seu valor social e sua circulação institucional. O objetivo é ampliar possibilidades de escolha e evitar que o falante seja penalizado por não ter tido acesso a determinados gêneros e convenções.

A justiça linguística exige dupla responsabilidade: reconhecer os repertórios existentes e garantir o ensino de novos recursos. Quando a escola corrige sem explicar, reforça a insegurança; quando aceita sem ensinar, mantém desigualdades. A intervenção pedagógica precisa combinar acolhimento, reflexão contrastiva, prática contextualizada e acompanhamento individual.

Quadro de Síntese da Literatura Analisada

Quadro 1: Síntese das obras selecionadas para a revisão da literatura

Autor/ano	Objeto	Tipo de estudo	Contribuição principal
LABOV (1972)	Black English Vernacular e variação	Estudo sociolinguístico	Demonstra a sistematicidade de variedades estigmatizadas.
ESTADOS UNIDOS (1979)	Caso Ann Arbor	Documento jurídico	Reconhece a necessidade de formação docente para superar barreiras linguísticas.
RICKFORD; RICKFORD (2007)	Variação e análise contrastiva	Capítulo teórico	Propõe comparação entre variedades como recurso pedagógico.
BAGNO (2007)	Preconceito linguístico	Obra teórica	Relaciona estigma linguístico e desigualdade social.
CARVALHO (2010)	Português uruguaio	Estudo sociolinguístico	Defende pedagogia sensível em comunidades bilíngues de fronteira.
GROSSO (2010)	Língua de acolhimento	Artigo teórico	Articula ensino de língua, integração e cidadania do migrante.
CONSOLO; PORTO (2011)	Competências docentes	Artigo teórico	Destaca o conhecimento da língua materna do estudante.
ZOLIN-VESZ (2014)	Portunhol em aulas de espanhol	Análise de produções escritas	Propõe pedagogia translíngue e equidade de participação.
CANAGARAJAH (2018)	Práticas translíngues	Artigo teórico	Compreende repertórios como recursos dinâmicos de construção de sentidos.
ZAMBRANO (2019)	Português de acolhimento em Roraima	Estudo contextual	Evidencia lacunas na formação docente diante da migração venezuelana.
GUIMARÃES et al. (2020)	Acolhimento de migrantes venezuelanos	Relato e análise de práticas	Mostra a função de recursos translíngues e da formação intercultural.

Autor/ano	Objeto	Tipo de estudo	Contribuição principal
RODRIGUEZ; FERREIRA (2021)	Portunhol no Celpe-Bras	Análise avaliativa	Discute efeitos de construções híbridas em avaliações formais.
RAMMÉ (2023)	Gramáticas do contato	Discussão teórico- metodológica	Problematiza a estabilidade e a delimitação do portunhol.
ARRUDA; TAMWING (2023)	Portunhol e fronteiras	Estudo teórico	Destaca a heterogeneidade dos processos de aprendizagem.
REISDORFER; TALLEI (2025)	Escritas de crianças hispanofalantes	Análise de cadernos escolares	Defende pertencimento e práticas pedagógicas translíngues.

Fonte: Elaboração do autor com base na literatura analisada (2026).

RESULTADOS, ANÁLISES E DISCUSSÃO

277

O Portunhol não Constitui um Fenômeno Único

A revisão confirma que o termo portunhol funciona como uma categoria ampla e, por vezes, imprecisa. Nas comunidades fronteiriças, pode designar formas de uso historicamente compartilhadas; na literatura, pode representar projeto estético; no turismo e no comércio, estratégia de comunicação; na aprendizagem, sistema provisório do estudante. O primeiro resultado do estudo é, portanto, a necessidade de identificar o estatuto sociolinguístico da produção antes de avaliá-la.

Essa distinção modifica a intervenção docente. Uma variedade comunitária não deve ser tratada como erro individual. Uma produção de aprendiz, por sua vez, pode demandar explicitação de diferenças morfossintáticas e ortográficas. Uma prática literária híbrida exige análise estética e política. A classificação pedagógica deve partir das condições concretas de uso, e não apenas da aparência formal.

A Ideologia Monolíngue Permanece Dominante

Os estudos mostram que a escola ainda tende a representar português e espanhol como sistemas autônomos, homogêneos e ligados a Estados nacionais. Essa ideologia reduz o espanhol à norma peninsular ou a modelos didáticos descontextualizados e reduz o português a uma variedade padrão brasileira. Como consequência, variedades latino-americanas, fronteiriças e migrantes tornam-se invisíveis.

A ideologia monolíngue também aparece nos materiais didáticos, nos critérios de correção e nas expectativas de estudantes. Muitos aprendizes procuram a língua pelo capital simbólico associado a oportunidades acadêmicas e profissionais. Por isso, podem interpretar as práticas translíngues como falta de rigor. A mudança

pedagógica exige explicar que reconhecer repertórios não significa renunciar à aprendizagem, mas compreender melhor como ela ocorre.

A Translinguagem Amplia Participação, mas Exige Mediação

A perspectiva translíngua oferece uma contribuição decisiva ao deslocar a pergunta “em qual língua o estudante está falando?” para “quais recursos ele mobiliza para produzir sentido?”. Essa mudança permite compreender por que um aluno recorre ao espanhol para completar uma tarefa em português ou combina estruturas quando ainda não dispõe de determinados recursos.

No entanto, o uso pedagógico da translinguagem não pode ser reduzido à permissão irrestrita de qualquer forma. O professor precisa observar a intenção comunicativa, explicar as convenções dos gêneros, propor reformulações e comparar alternativas. A prática torna-se sensível quando o estudante compreende por que uma forma funciona em determinada interação e por que outra é esperada em uma prova, carta formal ou texto acadêmico.

A Formação Docente é Condição Central

A literatura analisada converge ao apontar a formação docente como uma das principais condições para o desenvolvimento de pedagogias sensíveis. O professor precisa reconhecer processos de transferência, alternância de códigos, cognatos, falsos cognatos, diferenças fonético-ortográficas e variações internas do espanhol e do português.

Em turmas com migrantes hispanofalantes, conhecimentos básicos de espanhol podem evitar interpretações equivocadas. Uma produção como “Elas persevero que o urso tinha pegado a mel”, discutida por Reisdorfer e Tallei (2025), não pode ser analisada apenas pela identificação de erros isolados. É necessário considerar a relação entre grafia, percepção fonológica, formas existentes nas duas línguas e tentativa de produzir uma estrutura em português.

A formação também deve incluir dimensões éticas e interculturais. O professor precisa compreender os efeitos do deslocamento, da insegurança linguística e da estigmatização. A correção pública e descontextualizada pode silenciar o estudante; a mediação respeitosa pode transformar a produção em oportunidade de reflexão.

O Acolhimento deve Envolver toda a Instituição

Nos contextos migratórios, a responsabilidade pela comunicação não pode ser atribuída exclusivamente ao estudante. As experiências relatadas por Guimarães et

al. (2020) mostram que professores, gestores e demais profissionais também precisam desenvolver recursos para interagir com famílias e crianças hispanofalantes.

Uma escola linguisticamente sensível pode adotar glossários bilíngues, materiais visuais, mediação por pares, atividades comparativas, comunicação simplificada e espaços de valorização das línguas de origem. Tais medidas não substituem o ensino sistemático do português, mas reduzem barreiras iniciais e favorecem a participação.

Reconhecimento e Acesso à Norma não são Objetivos Opostos

O resultado mais importante da discussão é que o reconhecimento do português e o ensino das variedades de prestígio não precisam ser tratados como alternativas excludentes. A escola pode validar a história linguística do estudante e, simultaneamente, ensinar os recursos exigidos em contextos formais.

A pedagogia sensível rejeita tanto a assimilação autoritária quanto o relativismo que naturaliza desigualdades. Seu compromisso é ampliar repertórios. O estudante deve aprender a identificar situações, interlocutores, gêneros e efeitos de sentido, desenvolvendo capacidade de escolha linguística. Essa abordagem transforma a norma padrão de instrumento de exclusão em objeto de conhecimento crítico.

Implicações Pedagógicas

A partir da literatura, podem ser sistematizadas as seguintes implicações para o ensino:

- Realizar diagnóstico dos repertórios linguísticos e das trajetórias escolares dos estudantes;
- Distinguir variedades comunitárias, usos identitários, estratégias comunicativas e formas de interlíngua;
- Utilizar análise contrastiva entre português e espanhol sem reduzir o ensino à comparação estrutural;
- Promover atividades de reformulação, tradução, retextualização e análise de escolhas linguísticas;
- Explicitar os critérios de avaliação e as convenções dos gêneros formais;
- Incorporar variedades do português e do espanhol presentes na América Latina;

- Evitar correções humilhantes e favorecer feedback individualizado;
- Formar professores e equipes escolares para o acolhimento linguístico e intercultural;
- Considerar a língua de origem como recurso para a aprendizagem e a participação;
- Avaliar o progresso do estudante de modo processual, observando inteligibilidade, adequação e ampliação de repertório.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou as pedagogias linguisticamente sensíveis no ensino de línguas a partir dos fenômenos agrupados sob a denominação portunhol. A revisão mostrou que não existe um único portunhol, mas práticas variadas, produzidas em situações históricas, sociais e pedagógicas distintas. A identificação dessas diferenças é indispensável para evitar classificações simplificadoras.

A sociolinguística oferece fundamentos para compreender que as formas estigmatizadas apresentam regularidade e estão associadas a identidades e relações de poder. A perspectiva translíngua amplia essa compreensão ao mostrar que falantes plurilíngues mobilizam recursos de todo o repertório para construir sentidos. Em sala de aula, tal perspectiva favorece participação, consciência linguística e respeito à diversidade.

Entretanto, a adoção de práticas sensíveis não elimina a necessidade de ensinar as variedades linguísticas requeridas em exames, universidades, documentos e interações profissionais. O desafio consiste em garantir esse acesso sem desqualificar os modos de falar e escrever trazidos pelos estudantes. Reconhecimento e ensino devem ser compreendidos como dimensões complementares de uma educação comprometida com a justiça linguística.

Nos contextos de migração, fronteira e acolhimento, a formação docente assume papel decisivo. Professores precisam compreender as relações entre português e espanhol, conhecer a diversidade interna dessas línguas e desenvolver estratégias de mediação intercultural. As instituições escolares também devem adaptar suas práticas, criando condições para que estudantes e famílias participem desde o início do processo de integração.

A posição do autor como falante de espanhol como primeira língua e de português como segunda língua reforça a percepção de que aprender entre línguas envolve aproximações, conflitos, negociações e reorganizações contínuas. Essa

experiência, quando analisada à luz da teoria, evidencia que o erro não pode ser a única categoria de leitura das produções do aprendiz. Ao mesmo tempo, confirma a importância da orientação pedagógica sistemática para o desenvolvimento da autonomia linguística.

Conclui-se que as pedagogias linguisticamente sensíveis constituem um campo urgente de investigação e intervenção. Estudos futuros podem aprofundar análises de práticas docentes, materiais didáticos, avaliações e trajetórias de estudantes hispanofalantes em diferentes regiões do Brasil. Também são necessárias pesquisas que acompanhem longitudinalmente o desenvolvimento linguístico e que incluam a participação dos próprios estudantes na definição de estratégias de ensino e acolhimento.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, Ghislaine Brito de; TAMWING, Marcello Pereira. O caso do portunhol: uma língua de fronteira(s). **Revista do Grupo de Estudos em Análise do Discurso e Ensino de Línguas**, [S. l.], v. 4, n. 1, 2023. Disponível: <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/6725>. Acesso em: 23-set-2026.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. Disponível: https://www.researchgate.net/publication/348063635_Teaching_and_Assessing_Intercultural_Communicative_Competence. Acesso em: 23-set-2026.

CANAGARAJAH, Suresh. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 39, n. 1, p. 31-54, 2018. DOI: 10.1093/applin/amx041. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/applin/amx041>. Acesso em: 12 jun. 2026.

CARVALHO, Ana Maria. Contribuições da sociolinguística ao ensino do português em comunidades bilíngues do norte do Uruguai. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 3, p. 45-65, set./dez. 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GmY6BTzBybGScHZpvtQXSRs/?lang=pt>. Acesso em: 23-set-2026.

CONSOLO, Douglas Altamiro; PORTO, Cristina Francisca de Carvalho. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, ano 10, n. 2, p. 65-84, jul./dez. 2011. Disponível: Acesso em: 23-set-2026.

ESTADOS UNIDOS. District Court, E.D. Michigan, Southern Division. Martin Luther King Junior Elementary School Children v. **Michigan Board of Education**. [S. l.], 12 jul. 1979. 473 F. Supp. 1371. Disponível em:

<https://law.justia.com/cases/federal/district-courts/FSupp/473/1371/2148458/>. Acesso em: 1 jul. 2026.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/886/771>. Acesso em: 1 jul. 2026.

GUIMARÃES, Thayse Figueira et al. Práticas translíngues como recurso no acolhimento de migrantes venezuelanos em sala de aula de língua portuguesa. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 7, p. 83-102, 2020. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/75166>. Acesso em: 23-set-2026.

GUTIÉRREZ BOTTARO, Silvia Etel. Actitudes lingüísticas en el portugués uruguayo: marcas de una identidad. **Revista SURES**, Foz do Iguaçu, n. 10, p. 107-120, ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/sures/article/view/729/718>. Acesso em: 24 jul. 2026.

LABOV, William. **Language in the inner city**: studies in the Black English Vernacular. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. Disponível: <https://archive.org/details/languageininnerc0000labo>. Acesso em: 23-set-2026.

MOTA, Sara dos Santos. Portuñol, sujeito e sentido: efeitos de uma política educacional em Noite nu Norte. **Abehache**, São Paulo, ano 2, n. 3, p. 119-136, 2. sem. 2012. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/80>. Acesso em: 3 jul. 2026.

PERES, Warleson. O portunhol selvagem: Douglas Diegues: hibridismo linguístico-cultural na América Latina. **Interfaces**, Guarapuava, v. 8, n. 2, p. 191-205, ago. 2017. Disponível em: https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/4910. Acesso em: 19 jun. 2026.

RAMMÉ, Valdilena. Gramática(s) del contato entre línguas: como hacer pesquisa en Portunhol? **Revista X**, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 223-244, 2023. DOI: 10.5380/rvx.v18i1.88047. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/88047>. Acesso em: 17 jun. 2026.

REISDORFER, Ana Cláudia Zimmer; TALLEI, Jorgelina Ivana. Escrever entre línguas: o portunhol nos cadernos escolares em contextos multilíngues como forma de existir e pertencer. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 10, e20642, p. 1-20, 2025. Disponível: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/20642>. Acesso em: 23-set-2026.

RICKFORD, Angela; RICKFORD, John. Variation, versatility, and contrastive analysis in the classroom. In: BAYLEY, Robert; LUCAS, Ceil (ed.). **Sociolinguistic variation: theories, methods, and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 254-275. Disponível: https://www.academia.edu/79612428/Sociolinguistic_Variation_Theories_Methods_and_Applications_Edited_by_Robert_Bayley_and_Ceil_Lucas. Acesso em: 23-set-26.

ROBINSON, Phil C. The Black English issue. *Educational Leadership*, **Alexandria**, v. 38, p. 473-475, 1981. Disponível: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/FR-1986-08-04/pdf/FR-1986-08-04.pdf>. Acesso em: 23-set-2026.

RODRIGUEZ, Diego Giovanni; FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Portunhol e a avaliação escrita do Celpe-Bras. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021155, dez. 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15486. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15486>. Acesso em: 7 jun. 2026.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. Português como língua de acolhimento em Roraima: da falta de formação específica à necessidade social. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 16-32, 2019. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60942>. Acesso em: 23-set-2026.

ZOLIN-VESZ, Fernando. Como ser feliz em meio ao portunhol que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngue. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 53, n. 2, p. 321-332, jul./dez. 2014. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645429>. Acesso em: 23-set-2026.