



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.  
DIRETORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS ESPANHOL E LITERATURA HISPÂNICA

ESTEFANIA BALDEO  
JOSIMAR CAVALCANTE DA PENHA  
KAMILY PEIXOTO DE SOUZA

**PRÁCTICA DOCENTE Y EL TRANSENGUAR: CAMINOS PARA LA  
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL EN CONTEXTO DE  
INMIGRACIÓN VENEZOLANA**

BOA VISTA  
2025

ESTEFANIA BALDEO  
JOSIMAR CAVALCANTE DA PENHA  
KAMILY PEIXOTO DE SOUZA

**PRÁCTICA DOCENTE Y EL TRANSLINGÜAR: CAMINOS PARA LA  
ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA ADICIONAL EN CONTEXTO DE  
INMIGRACIÓN VENEZOLANA**

Trabajo de Conclusión de Curso presentado al Curso de Licenciatura en Letras – Español y Literatura Hispánica del Instituto Federal de Roraima – IFRR/Campus Boa Vista, en cumplimiento del requisitos para la obtención del título de Licenciados en Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Nathália Oliveira da Silva Menezes.

BOA VISTA  
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca do Instituto Federal de Roraima- IFRR)

B176p Baldeo, Estefania.

Práctica docente y el translenguar: caminos para la enseñanza del español como lengua adicional em contexto de inmigración venezolana / Estefania Baldeo, Josimar Cavalcante da Penha, Kamily Peixoto de Souza. – Boa Vista, 2025.

102 f.: il. color.

Orientador(a): Profa. Dra. Nathália Oliveira da Silva Menezes.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Curso de Letras Espanhol e Literatura Hispânica.

Bibliografia: f. 90-94.

1. Enseñanza de español. 2. Inmigración venezolana. 3. Prácticas docentes. 4. Repertório linguístico. 5. Translenguar. I. Penha, Josimar Cavalcante da. II. Souza, Kamily Peixoto de. III. Menezes, Nathália Oliveira da Silva. IV. Título.

CDD – 461.07


**Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Roraima,  
Diretoria de Ensino de Graduação  
Curso Superior em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica**

La Comisión Examinadora, abajo firmante, aprueba el Trabajo de Conclusión de Curso,

**PRÁTICA DOCENTE E TRANSLINGUAGEM: CAMINHOS PARA O ENSINO  
DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO DE  
IMIGRAÇÃO  
VENEZUELANA**

Presentado al Curso de Licenciatura en Letras – Español y Literatura Hispánica del  
Instituto Federal de Roraima – IFRR/Campus Boa Vista, en cumplimiento del  
requisitos para la obtención del título de Licenciados en Letras.


**Comisión Examinadora**

Documento assinado digitalmente  
 NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES  
Data: 12/02/2025 10:37:04-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

(Presidente/Orientador) Profa. Dra. Nathália Oliveira da Silva Menezes  
(Presidente/Orientadora)

Documento assinado digitalmente  
 JOSEANE DE SOUZA CORTEZ  
Data: 12/02/2025 12:00:28-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Ma. Joseane de Souza Cortez  
(Professor avaliador 1)

Documento assinado digitalmente  
 MIRIAM ALINE COELHO ROSA FERREIRA  
Data: 12/02/2025 15:37:18-0300  
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof<sup>a</sup>. Ma. Miriam Aline Coelho Rosa da Silva  
(Professora avaliadora 2)

Boa Vista, 17 de Dezembro de 2025

## AGRADECIMIENTOS

Ser gratos implica reconocer y valorar las experiencias significativas de la vida, ya sean gestos recibidos, bendiciones o beneficios. En este sentido, expresamos primeramente nuestra gratitud a Dios, quien nos ha sustentado, protegido y fortalecido durante todo este recorrido. Su guía nos concedió sabiduría, constancia y firmeza para culminar esta etapa; por ello, le manifestamos nuestro más profundo agradecimiento.

Agradecemos de manera especial a nuestra orientadora, Profa. Dra. Nathália Oliveira da Silva Menezes, por aceptar el desafío de acompañarnos en este proceso formativo. Su labor, realizada con excelencia, profesionalismo y dedicación, orientó nuestras decisiones y contribuyó de manera decisiva a la calidad de este trabajo. Reconocemos su generosidad y su compromiso ejemplar con la docencia.

Extendemos igualmente nuestro agradecimiento a todo el cuerpo docente del IFRR del curso de Licenciatura en Letras Español y Literatura Hispánica, por brindarnos una formación de calidad y por contribuir a nuestro desarrollo académico. Reconocemos también el trabajo de los coordinadores que, a lo largo de estos cuatro años, dejaron su legado institucional: la Profa. Dra. Ana Moura, quien nos acogió desde el primer momento; la Profa. Dra. Nathalia Oliveira da Silva Menezes, por su gestión incansable como coordinadora; la Profa. Ma. Miriam Aline Coelho, que igualmente desempeñó esta función; nuestro estimado Prof. Me. Tomás Armando del Pozo; y nuestra actual coordinadora, la Profa. Marilda Vinhote Bentes, por su acompañamiento constante desde el primer semestre. A todos ellos, nuestra sincera admiración.

Al Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Roraima, que desde el primer semestre nos acogió con las puertas abiertas y nos animó continuamente a avanzar en nuestra formación. Expresamos nuestro agradecimiento a todos los servidores de la institución, cuyo trabajo fue fundamental para el buen funcionamiento del Instituto. De manera especial, agradecemos a la señora encargada del servicio de café, cuya dedicación y amabilidad contribuyeron significativamente a nuestro bienestar en el día a día académico.

Agradecemos asimismo a los entrevistados que colaboraron gentilmente con esta investigación, compartiendo sus experiencias y desafíos. Sus testimonios fueron esenciales para comprender la realidad investigada y reflexionar sobre la diversidad lingüística en contextos educativos. Igualmente, extendemos nuestro agradecimiento a las escuelas que nos permitieron acceder a sus espacios, haciendo posible el desarrollo de esta investigación.

Agradecemos también a la banca de calificación, conformada por el Prof. Me. Tomás Armando Del Pozo Hernández, junto con la ilustre presencia de las profesoras Ma. Joseane de Souza Cortez y Ma. Miriam Aline Coelho Rosa da Silva, por haber aceptado participar y contribuir a nuestro desarrollo académico. A todos, nuestras sinceras gracias.

Finalmente, expresamos nuestro reconocimiento y gratitud a nuestras familias, por el apoyo constante, el aliento continuo y la confianza depositada en nosotros a lo largo de toda esta trayectoria académica.

Por Estefania Baldeo

Agradezco a todos mis familiares que, de forma directa o indirecta, han alentado mi éxito. Extiendo un agradecimiento especial a quienes acompañaron de cerca esta jornada. A mi compañero Maricelio de Souza Pereira, quien me motivó e incentivó a iniciar este curso, creyó en mi capacidad y ha sido el pilar de nuestro hogar. A mis hijas Laura Verónica Baldeo de Souza y Celine Valentina Baldeo de Souza, que son mi motor, mi mayor inspiración para buscar siempre mi mejor versión y para demostrarles que todo es posible con perseverancia y fe. A mi madre, Shirley Baldeo, que siempre ha estado a mi lado y en muchas ocasiones me ha auxiliado con el cuidado y la protección de mis hijas. Agradezco también a mi familia en Cristo, IBCL, por sus oraciones y por el constante apoyo espiritual.

Por Josimar Cavalcante da Penha

Agradezco en especial a mi madre, María Aurelina Castro Cavalcante, por su apoyo y sus consejos a lo largo de esta jornada. Extiendo mi agradecimiento a mi querida amiga y Profa. Ma. Jennifer Barbosa Barros, quien me ayudó y contribuyó directamente para que este momento fuera posible. No escatimó esfuerzos para apoyarme incondicionalmente en mi desarrollo académico, dedicando noches en vela para orientarme y ayudarme a obtener los mejores resultados posibles. Además, es un gran ejemplo como profesora de español, ejerciendo su labor con excelencia. A ella, mis más sinceras gracias.

Por Kamily Peixoto Souza

Agradezco de manera especial a mi madre, Marinês da Silva Peixoto, quien fue siempre mi principal incentivo desde el inicio de mi formación académica. Ella ha estado siempre dispuesta a acogerme, ayudarme y guiarme por el mejor camino posible, celebrando conmigo cada conquista. Agradezco también a mi hermana, Katlen Nayara Peixoto de Souza, que acompañó de cerca mi trayectoria académica, brindándome apoyo e inspiración; y a mi

hermano pequeño, Christian Bryan Silva Freitas, cuya dulzura e inocencia hicieron esta jornada más ligera. A todos ellos, mi más profundo agradecimiento por permanecer siempre a mi lado.

A todos los aquí mencionados, nuestro más profundo agradecimiento, que este logro no sea un punto final, sino el inicio de nuevas etapas, aprendizajes y conquistas en nuestra trayectoria académica y personal.

## RESUMEN

Este estudio se llevó a cabo con el objetivo de comprender las prácticas pedagógicas de los profesores de lengua española en la educación básica en contextos de inmigración venezolana, con énfasis en la teoría del translenguar, con el fin de proponer orientaciones didáctico-pedagógicas para la enseñanza del español fundamentadas en los principios del translenguar. Se adoptó una metodología cualitativa y exploratoria, y la investigación se realizó mediante entrevistas semiestructuradas con tres profesores que trabajan en este contexto bilingüe. El material discursivo recopilado se sometió a un análisis de contenido y se interpretó mediante la estrategia de triangulación de datos, lo que permitió cruzar la información obtenida con el marco teórico y el contexto socioeducativo. Se establecieron tres categorías de análisis: prácticas pedagógicas con profesores en el contexto de la inmigración, el uso del translenguar por parte del profesor y orientaciones didáctico-pedagógicas orientadas al contexto de la inmigración. En los resultados se observó que el translenguar se utiliza con frecuencia como estrategia de mediación y acogida en el aula, a pesar de los retos estructurales a los que se enfrentan los docentes, especialmente la falta de formación continua específica y de materiales didácticos adaptados. Se concluyó que las prácticas pedagógicas requieren un mayor apoyo institucional y, en respuesta al objetivo establecido, fueron propuestas orientaciones didáctico pedagógicas que buscaran formalizar el reconocimiento del translingüismo como un recurso didáctico fundamental para la inclusión y el éxito de los estudiantes inmigrantes de español como lengua adicional.

**Palabras-claves:** Enseñanza de Español. Inmigración Venezolana. Prácticas Docentes. Repertorio Lingüístico. Translenguar.

## RESUMO

Neste estudo, foi realizado com o objetivo de compreender as práticas pedagógicas de professores de língua espanhola na educação básica em contextos de imigração venezuelana, com ênfase na teoria da translinguagem, a fim de propor orientações didático-pedagógicas para o ensino de espanhol ancoradas na translinguagem. Foi adotada uma metodologia qualitativa e exploratória, sendo a pesquisa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores que atuam nesse contexto bilíngue. O material discursivo coletado foi submetido e interpretado pela estratégia de triangulação de dados, que permitiu o cruzamento das informações obtidas com o referencial teórico e o contexto socioeducacional. Foram estabelecidas três categorias de análise: Práticas Pedagógicas com professores no contexto de imigração, o uso da translinguagem pelo professor e Orientações didático-pedagógicas voltadas para o contexto de imigração. Nos resultados, observa-se que a translinguagem é frequentemente utilizada como uma estratégia de mediação e acolhimento em sala, apesar dos desafios estruturais enfrentados pelos docentes, especialmente na carência de formação continuada específica e de materiais didáticos adaptados. Concluiu-se que as práticas pedagógicas demandam maior suporte institucional e, em resposta ao objetivo estabelecido, foram propostas orientações didático pedagógicas que buscam formalizar o reconhecimento da translinguagem como um recurso didático fundamental para a inclusão e o sucesso dos estudantes imigrantes de espanhol como língua adicional.

**Palavras Chaves:** Ensino de Espanhol. Imigração Venezuelana. Prática Docente. Repertório Linguístico. Translinguagem.

## **LISTAS DE FIGURAS**

- Figura 1 - Mapa que indica la ubicación geográfica de las fronteras entre Brasil y Venezuela, destacando el municipio de Pacaraima y la ciudad de Santa Elena de Uairén. 22

## **LISTAS DE TABELAS**

Tabla 1 - Tabla de convección de transcripción de los datos

48

## LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia).
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
OBMigra	Observatorio de las Migraciones Internacionales
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiado
EJA	Educación de Jóvenes y Adultos
CEP	Comité de Ética en Investigación
IFRR	Instituto Federal de Roraima
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>14</b>
<b>1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>16</b>
<b>2 OBJETIVO GENERAL</b>	<b>17</b>
<b>2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>	<b>17</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>17</b>
<b>3.1 INMIGRACIÓN VENEZOLANA Y EL CONTEXTO EDUCATIVO EN RORAIMA</b>	<b>18</b>
<b>3.2 LA TEORÍA Y LA PEDAGOGÍA DEL TRANSLINGÜAR</b>	<b>22</b>
<b>3.3 PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTOS BILINGÜES Y MULTICULTURALES</b>	<b>29</b>
<b>4 METODOLOGÍA</b>	<b>33</b>
<b>4.1 CARACTERIZANDO LA INVESTIGACIÓN</b>	<b>33</b>
<b>4.2 CONTEXTO Y SUJETOS DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>34</b>
<b>4.3 INVESTIGACIÓN DE CAMPO: INSTRUMENTOS DE GENERACIÓN DE DATOS</b>	
4.3.1 Entrevista Semiestructurada	37
4.3.2 Notas y Diario de Campo	40
<b>4.4 ÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN: RIESGOS Y BENEFICIOS</b>	<b>43</b>
<b>4.5 PROCEDIMIENTOS ANALÍTICOS</b>	<b>44</b>
4.5.1 Transcripción y análisis de los datos	45
<b>5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS</b>	<b>47</b>
<b>5.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES EN CONTEXTO DE INMIGRACIÓN</b>	<b>47</b>
<b>5.2 - EL USO DE LA TRANSLINGÜAR POR PARTE DEL PROFESOR</b>	<b>57</b>
<b>5.3 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AL CONTEXTO DE LA INMIGRACIÓN</b>	<b>68</b>
<b>5.4 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS-PEDAGÓGICAS</b>	<b>78</b>
<b>CONSIDERACIÓN FINAL</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>89</b>
<b>APÉNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR</b>	<b>95</b>
<b>APÉNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA</b>	<b>98</b>
<b>APÉNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	<b>100</b>

## INTRODUCCIÓN

El estado de Roraima, situado en el extremo norte de Brasil, limita con dos países: Venezuela, al norte, y Guyana, al noreste. Debido a su posición fronteriza, Roraima se ha destacado como la principal puerta de entrada de inmigrantes venezolanos. Venezuela, ubicada al norte de América del Sur, enfrenta en los últimos años una grave crisis política, social y económica, lo que ha llevado a miles de personas a buscar refugio en Brasil en busca de mejores condiciones de vida (UNICEF, 2024). Este intenso flujo migratorio ha provocado impactos significativos en diversas áreas de la sociedad local, especialmente en la educación.

Las escuelas de Roraima han recibido un número creciente de niños y adolescentes venezolanos que llegan con repertorios lingüísticos variados, así como con referenciales culturales propios de su país de origen, incluyendo costumbres, valores, prácticas sociales y tradiciones. Estos estudiantes enfrentan el desafío de aprender un nuevo idioma al mismo tiempo que buscan adaptarse a una realidad escolar distinta de aquella a la que estaban acostumbrados.

Con el aumento de la presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas públicas de Boa Vista, el ambiente educativo pasa a reflejar una diversidad cultural y lingüística cada vez más evidente. En este escenario, la enseñanza de la lengua española exige de los docentes prácticas pedagógicas más alineadas con la realidad de los alumnos, valorizando sus repertorios lingüísticos. Resulta fundamental que los profesores acojan a estos estudiantes, comprendan sus contextos de origen y desarrollen estrategias que promuevan un aprendizaje significativo, contribuyendo a su desarrollo integral.

La presencia de alumnos venezolanos en las escuelas de Boa Vista desafía el modelo tradicional de enseñanza de lenguas, basado en la separación rígida entre los idiomas. Se hace necesario repensar la práctica docente desde una perspectiva inclusiva, que valore las vivencias lingüísticas y culturales de los estudiantes inmigrantes, tal como propone García (2009, p. 490), quien afirma que “la mejor manera de evaluar a los alumnos bilingües es cuando los profesores observan y escuchan a sus alumnos, y registran esas observaciones sistemáticamente durante largos períodos de tiempo”. En este sentido, la teoría del translenguar, que será mejor explicada en la sección correspondiente a la fundamentación teórica, se presenta como un enfoque relevante, pues considera todo el repertorio lingüístico del hablante como una herramienta legítima para la construcción de sentidos, el aprendizaje y la interacción.

El translenguar, por tanto, no se limita a la alternancia entre lenguas, sino que propone la movilización integrada de diferentes recursos lingüísticos para favorecer la comunicación y el desarrollo integral del sujeto (García, 2009). Así, esta teoría se convierte en una posibilidad potente para la enseñanza del español en contextos de inmigración, al promover prácticas pedagógicas más equitativas y acogedoras, impulsando el desarrollo de la identidad y de las competencias comunicativas de los estudiantes.

Dada esta realidad, la investigación plantea los siguientes problemas:

1. ¿Cómo perciben y manejan los profesores de español de la educación básica el contexto de inmigración venezolana en las salas de aula?
2. ¿De qué manera las prácticas docentes pueden sistematizarse en Orientaciones Didáctico-Pedagógicas basadas en el translenguar para contribuir a la enseñanza de la lengua española en contextos de inmigración venezolana?

A partir de ello, esta investigación tiene como objetivo general comprender las prácticas pedagógicas de los profesores de lengua española en la educación básica en escenarios de inmigración venezolana, con énfasis en la teoría del translenguar, a fin de proponer orientaciones didáctico-pedagógicas para la enseñanza del español fundamentadas en el translenguar. El estudio se llevó a cabo en tres instituciones de enseñanza de la educación básica ubicadas en diferentes zonas del estado de Roraima, con el propósito de analizar cómo los docentes perciben y enfrentan los desafíos lingüísticos y culturales en un contexto multilingüe y de qué manera sus prácticas pueden contribuir a la valorización de los repertorios lingüísticos de los estudiantes venezolanos.

Esta investigación se apoya en la concepción del translenguar como teoría y pedagogía que reconoce el uso integrado de los recursos lingüísticos de los hablantes. Esta perspectiva entiende el lenguaje como un proceso dinámico mediante el cual los individuos construyen significados, interactúan y aprenden, rompiendo con fronteras lingüísticas fijas. Al valorar las múltiples competencias de los aprendices, el translenguar contribuye a prácticas educativas más inclusivas, promoviendo la participación activa y el reconocimiento de las identidades lingüísticas en el ambiente escolar.

Por consiguiente, esta investigación se estructura en cinco secciones. La sección 1 presenta el problema de investigación, en el cual se expone la cuestión central que orienta el estudio y que se pretende analizar en profundidad. En la sección 2, se describen los objetivos general y específicos, explicitando la finalidad que guía el desarrollo de la pesquisa.

La sección 3 corresponde al marco teórico, donde se examinan los principales conceptos y autores vinculados a la teoría del translenguar, subrayando la relevancia de

reconocer y valorar el repertorio lingüístico de los estudiantes en contextos bilingües. Posteriormente, la sección 4 detalla la metodología adoptada, presentando los procedimientos de recolección y análisis de datos. Se explican los instrumentos utilizados, como las entrevistas semiestructuradas y los métodos de análisis aplicados, destacándose que todas las etapas se llevaron a cabo conforme a las normas éticas vigentes, con la debida aclaración de los riesgos y beneficios implicados.

La sección 5 reúne el análisis y discusión de los datos, en el cual se examinan las entrevistas semiestructuradas, las discusiones derivadas del análisis de los datos y las notas del diario de campo. El tratamiento de los datos se fundamentó en la triangulación metodológica. En esta misma sección, la subsección 5.4 — Orientaciones Didácticas-Pedagógicas, que presenta un conjunto de orientaciones fundamentadas en los principios del translenguar, elaboradas a partir de las evidencias identificadas durante el análisis.

De este modo, este trabajo de investigación se organizó de manera sistemática y clara, con la finalidad de ofrecer contribuciones significativas a los docentes de la educación básica que actúan en aulas caracterizadas por la heterogeneidad lingüística y cultural, compuestas por estudiantes brasileños e inmigrantes. Se espera que esta investigación aporte al desarrollo y beneficie a estudiantes, profesores e instituciones educativas que reciben alumnos inmigrante venezolano, mediante acciones y estrategias didáctico-pedagógicas orientadas a favorecer la integración lingüística y cultural y a promover un acogimiento lingüístico efectivo.

## **1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

La intensidad de la migración venezolana hacia Brasil ha remodelado el sistema educativo en Roraima, región fronteriza y principal puerta de entrada de inmigrantes provenientes de Venezuela. De este modo, las aulas se caracterizan por la convivencia entre estudiantes con gran diversidad cultural y múltiples repertorios lingüísticos. Ante este contexto, la investigación plantea los siguientes problemas:

1. ¿Cómo perciben y manejan los profesores de español de la educación básica el contexto de inmigración venezolana en las salas de aula?
2. ¿De qué manera las prácticas docentes pueden sistematizarse en Orientaciones Didáctico-Pedagógicas basadas en el translenguar para contribuir a la enseñanza de la lengua española en contextos de inmigración venezolana?

## **2. OBJETIVO GENERAL**

Comprender las prácticas pedagógicas de los profesores de lengua española en la educación básica en contextos de inmigración venezolana, con énfasis en la teoría del translenguar, con el fin de proponer orientaciones didáctico-pedagógicas para la enseñanza del español fundamentadas en los principios del translenguar.

### **2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Comprender la teoría y la pedagogía del translenguar y sus implicaciones en la enseñanza de lenguas adicionales;
- Identificar las prácticas pedagógicas adoptadas por los profesores que enseñan español en contextos de inmigración venezolana;
- Analizar las percepciones de los docentes acerca del uso del translenguar en la enseñanza de la lengua española;
- Elaborar orientaciones didáctico-pedagógicas a partir de las percepciones de los profesores, basadas en los presupuestos del translenguar.

## **3. REFERENCIAL TEÓRICO**

Esta sección ofrece una visión general del contexto migratorio en el estado de Roraima y sus múltiples desafíos a lo largo de los años. Desde 2015, se ha registrado un flujo significativo de ciudadanos venezolanos hacia el estado de Roraima, en el año de 2017, se intensificó ese flujo de manera considerable, conforme señala UNICEF Brasil (2024). La principal motivación de estos desplazamientos reside en la búsqueda por condiciones dignas de vida, con acceso a servicios esenciales como educación, salud y seguridad.

Dentro de esta población, se destaca la presencia de aproximadamente 21 mil niños y adolescentes de entre 4-17 años, según datos de UNICEF. Estos niños y adolescentes de nivel básico enfrentan múltiples desafíos, siendo uno de los más relevantes la barrera lingüística, pues generalmente desconocen la lengua local y recurren de manera exclusivamente a su lengua materna y a sus respectivos repertorios lingüísticos como forma primaria de comunicación. Esta situación no solo condiciona sus procesos de aprendizaje, sino que también plantea importantes retos para la inclusión educativa y el pleno ejercicio de sus derechos.

En este contexto, la garantía de los derechos lingüísticos se convierte en un aspecto central para promover una educación de calidad que respete la diversidad cultural y fomente la interculturalidad en los espacios escolares. Para responder a estas demandas, se propone la pedagogía del translenguar, que ofrece innumerables posibilidades para reconocer y valorar los repertorios lingüísticos de hablantes bilingües o multilingües como recursos legítimos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Basándose en autores como Ofelia García y Li Wei, la teoría del translenguar propone una visión integrada y dinámica de las prácticas lingüísticas, rompiendo con la noción de lenguas fijas y separadas. Esta perspectiva es especialmente relevante en contextos marcados por la inmigración, como en Roraima, donde la presencia de estudiantes venezolanos exige prácticas pedagógicas más inclusivas y sensibles, alineadas con la diversidad lingüística presente en las clases.

A continuación, presentamos la próxima sección de este trabajo, la 2.1 Inmigración venezolana y el contexto educativo en Roraima, que aborda el panorama de la inmigración venezolana en Boa Vista y sus impactos sociales y educativos. En esta parte, se destacarán estadísticas emitidas por el IBGE y por organizaciones como OBMigra, con el propósito de ofrecer una visión general del fenómeno migratorio y sus implicaciones en el ámbito escolar. Posteriormente, se desarrolla la sección 2.2 La Teoría y la Pedagogía del Translenguar, en la cual se analizan los fundamentos de la teoría del translenguar, su origen, importancia y relevancia para la enseñanza de lenguas. En este sentido, la teoría del translenguar aporta contribuciones significativas al proceso educativo, especialmente en contextos marcados por la diversidad lingüística y cultural. Seguidamente, la sección 2.2.1 La Pedagogía del Translenguar se presenta como una propuesta teórico-metodológica sustentada en autores relevantes que ofrecen conceptos orientadores para la comprensión de esta aborda. Finalmente, la sección 2.3 Práctica docente en contextos bilingües y multiculturales aborda las prácticas pedagógicas actuales, los desafíos derivados del flujo migratorio y la actuación del profesor de español en entornos lingüísticamente diversos, destacando cómo el translenguar puede contribuir al desarrollo de estrategias educativas más inclusivas y efectivas.

### **3.1 INMIGRACIÓN VENEZOLANA Y EL CONTEXTO EDUCATIVO EN RORAIMA**

Debido a su ubicación geográfica, el estado de Roraima se ha consolidado como la principal puerta de entrada de inmigrantes venezolanos a Brasil. La Figura 1 presenta el mapa que indica la ubicación geográfica de las fronteras entre Brasil y Venezuela, destacando el

municipio de Pacaraima, que limita con el territorio venezolano, directamente con la ciudad de Santa Elena de Uairén. Esta frontera es la principal vía de entrada para muchos inmigrantes. Los venezolanos entran a Brasil a través del estado de Roraima, por la ciudad fronteriza de Pacaraima. Al otro lado, en Venezuela, se encuentra el municipio de La Gran Sabana - Ciudad de Santa Elena de Uairén, que colinda con Pacaraima.

Según el último censo del IBGE (2025), el número de venezolanos en Brasil aumentó de aproximadamente 2.000 personas en 2010 a 199.000 en 2022. Este significativo aumento, registrado en tan solo cinco años, ha convertido Venezuela en el principal país de origen de inmigrantes en Brasil (IBGE, 2025).

De acuerdo con el Relatório Refugio em Números 2025 del OBMigra (2025), el número de refugiados en el país continúa creciendo, los datos indican que, entre 2015 y 2024, el país recibió más de 266.000 solicitudes de refugio de ciudadanos venezolanos, lo que convierte a esta nacionalidad en la predominante en las solicitudes de asilo, que en 2024 representaron el 39,8% del total (ACNUR, 2025). Estas cifras revelan no sólo la magnitud del flujo inmigratorio, sino también los desafíos sociales que enfrentan municipios como Boa Vista, capital de Roraima, que se han convertido en centros de acogida e integración de esta población.

En el ámbito educativo, los impactos son igualmente significativos, especialmente debido al importante crecimiento del número de estudiantes inmigrantes, lo que ha requerido adaptaciones pedagógicas, especialmente en las clases bilingües. Las clases cada vez más diversas requieren una atención especial por parte de los docentes y las instituciones para implementar estrategias que aseguren el pleno desarrollo de estos estudiantes. Para que el aprendizaje no se vea comprometido, es necesario adoptar metodologías inclusivas, capaces de valorar las especificidades lingüísticas y culturales de cada alumno, promoviendo un proceso educativo más equitativo e inclusivo.

**Figura 1** - Mapa que indica la ubicación geográfica de las fronteras entre Brasil y Venezuela, destacando el municipio de Pacaraima y la ciudad de Santa Elena de Uairén.



Fuente: PODER 360 (2019).

En virtud a su ubicación geográfica y al contexto vivido en el estado de Roraima por la inmigración venezolana, han surgido varios desafíos y oportunidades para la enseñanza del español en contextos multiculturales y bilingües. Los retos en la enseñanza del español en Roraima se deben, en gran parte, a la falta de preparación de los profesores ante el intenso flujo migratorio que se produce en el estado, sobre todo en Boa Vista. El notable aumento de estudiantes venezolanos en los salones de clase exige nuevas estrategias pedagógicas capaces de responder a esta realidad. Como observa Grosso (2010, p. 66), estos inmigrantes necesitan “actuar lingüísticamente de forma autónoma, en un contexto que no les es familiar”<sup>1</sup>, enfrentándose no sólo las diferencias culturales, sino también al reto de conciliar su lengua materna, el español, con el aprendizaje del portugués como lengua de acogida. De esta manera, los estudiantes inmigrantes atraviesan un proceso de adaptación, enfrentando muchas veces estos desafíos principalmente en el ámbito escolar, donde deben construir nuevas formas de comunicación y sentido de pertenencia.

<sup>1</sup> En el original: “Agir linguisticamente de forma autônoma, num contexto que não lhe é familiar” (Grosso, 2010, p. 66).

Por otro lado, este escenario también se configura un espacio de oportunidades para la práctica pedagógica, como la promoción de diálogos en español en situaciones reales y significativas, valorando la diversidad de conocimientos y la construcción colaborativa del saber. Estas prácticas pueden implementarse de diferentes maneras, como el fomento del intercambio de ideas entre los alumnos y el uso de ejemplos vinculados a su realidad, (Magalhães, 2023).

Así, la actuación pedagógica debe ir más allá de la mera transmisión de contenidos, promoviendo un espacio de escucha, reconocimiento y valoración de los conocimientos lingüísticos y culturales que los alumnos ya traen consigo. De este modo, la práctica docente se convierte en una mediación significativa entre el aprendizaje de la nueva lengua y la preservación de las identidades lingüísticas de los estudiantes, lo que hace con que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea más inclusivo y eficaz.

Actualmente el español en la educación básica en Brasil ha tenido algunos avances y retrocesos, su trayectoria durante los últimos años ha estado marcada por transformaciones políticas, culturales y educativas de cada período histórico. Desde su introducción en los currículos escolares, el español ha atravesado diferentes fases de apreciación y marginación, hasta alcanzar un lugar destacado en el panorama contemporáneo. En este proceso, el español se ha consolidado como un elemento estratégico para el fortalecimiento de las relaciones internacionales, especialmente en el Mercosur, y como un recurso indispensable para la formación de ciudadanos críticos y globales, preparados para desarrollarse en una sociedad cada vez más interconectada. (Trindade; Menezes, 2024).

La Ley n.º 11.161, conocida como la "Ley del Español", se promulgó el 5 de agosto de 2005, durante el gobierno de Luiz Inácio Lula da Silva. Esta disposición legal exigió la inclusión del español en los currículos de la educación secundaria brasileña, otorgando a las escuelas un plazo de cinco años, hasta 2010, para implementar este requisito. Las normas establecidas por esta ley permanecieron vigentes hasta 2016, cuando fueron derogadas por la Medida Provisional n.º 746, promulgada durante el gobierno de Michel Temer. Esta medida obligatoria implicó cambios sustanciales en el currículo escolar, que posteriormente fueron confirmados por la Ley n.º 13.415, promulgada el 16 de febrero de 2017 (Ferreira; Sobrinho, 2024).

En esta línea de pensamiento, si bien existen obstáculos en la enseñanza obligatoria del español, este idioma desempeña un papel esencial en Roraima, trascendiendo su función como asignatura escolar o lengua extranjera, al consolidarse como un medio eficaz de integración social, económica y cultural. Su presencia en las instituciones educativas del estado constituye una oportunidad estratégica para fortalecer los lazos regionales y, sobre

todo, contribuir a la formación de una identidad fronteriza más abierta y diversa, acorde con el contexto multilingüe de la región. (Trindade; Menezes, 2024).

### 3.2 LA TEORÍA Y LA PEDAGOGÍA DEL TRANSLINGÜAR

La creciente presencia de inmigrantes venezolanos en las escuelas del estado de Roraima, especialmente en el municipio de Boa Vista, ha requerido una profunda reflexión sobre las prácticas pedagógicas enfocadas en la enseñanza de idiomas. En este contexto, es fundamental adoptar estrategias didácticas y pedagógicas que abarquen y valoren la diversidad lingüística y cultural del alumnado, reconociéndose como un recurso enriquecedor y no como un obstáculo para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En vista de esto, la teoría del translenguar ofrece importantes contribuciones a la enseñanza de idiomas.

El término translenguar tiene su origen en el galés *trawsieithu*, acuñado por el educador gales Cen Williams en la década de 1980. Inicialmente, Williams empleó este concepto en el ámbito educativo de Gales para describir la alternancia planificada entre lenguas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Décadas más tarde, Ofelia García (2009) redefinió el término en inglés (*translanguaging*), dotándolo de una nueva dimensión teórica asociada al bilingüismo dinámico y al uso integrado del repertorio lingüístico de los hablantes. En la actualidad, su equivalente en español, translenguar, se ha consolidado como una categoría central para el análisis de las prácticas comunicativas y de las propuestas pedagógicas que buscan integrar los repertorios plurilingües en los contextos educativos y socioculturales.

Entre los principales autores que trabajan con la teoría del translenguar, se encuentran García (2009), García y Li Wei (2015), García, Johnson y Seltzer (2017) y Canagarajah (2013), entre otros. Estos autores proponen el translenguar como una perspectiva teórico-filosófica decolonial que entiende las prácticas lingüísticas como procesos dinámicos, fluidos e interconectados, rompiendo con la idea de lenguas fijas y separadas. Además, esta perspectiva también se despliega en una pedagogía del translenguar, centrada en la valoración de los repertorios lingüísticos de los hablantes y la promoción de la justicia lingüística en los espacios educativos. Así, García (2009) afirma que:

El translenguar consiste en las múltiples prácticas discursivas que realizan las personas bilingües para dar sentido a sus mundos bilingües. Por lo tanto, el translenguar va más allá de lo que se ha denominado alternancia de código, (más sobre este concepto más adelante) aunque lo incluye, así como otros tipos de uso y contacto lingüístico bilingüe <sup>2</sup>(García, 2009, p. 72).

---

<sup>2</sup> En el original: “Translanguagings are multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds. Translanguaging therefore goes beyond what has been termed code-switching

Así, el translenguar no se limita a una simple alternancia entre idiomas, sino que constituye un proceso dinámico y creativo mediante el cual los estudiantes construyen significado a partir de sus experiencias de la vida real (García, 2009). Al incorporar estas prácticas en el entorno escolar, los educadores fomentan un ambiente más inclusivo y respetuoso, impulsando el desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes bilingües de una manera más significativa y contextualizada.

En este contexto, las clases en muchas escuelas de Boa Vista se han convertido en entornos bilingües, marcados por la importante presencia de estudiantes venezolanos en situación de desplazamiento. Estos estudiantes construyen identidades plurales y poseen diferentes variantes del español, así como experiencias culturales que pueden contribuir significativamente al proceso educativo. Muchos ya han desarrollado cierta familiaridad con el portugués, adquirida informalmente durante el proceso de adaptación. En este escenario, el entorno escolar comienza a reflejar prácticas lingüísticas híbridas y dinámicas, que requieren recursos pedagógicos más abiertos, sensibles e inclusivos.

Esta idea desafía la visión tradicional de que las lenguas son sistemas autónomos, puros, fijos y aislados. En cambio, reconoce que los hablantes bilingües movilizan un repertorio lingüístico integrado y socialmente construido. Esta perspectiva valora las prácticas comunicativas reales de los estudiantes, especialmente de aquellos en contextos de inmigración, cuyas experiencias a menudo no se ajustan a los moldes rígidos de la separación lingüística. Por lo tanto, es una práctica que no solo reconoce, sino que también legitima las voces y experiencias de los estudiantes bilingües, promoviendo un aprendizaje más significativo y acorde con la realidad.

Según Canagarajah (2013), el translenguar surge como un paradigma innovador en los estudios lingüísticos, rompiendo con la perspectiva monolingüe tradicional. En lugar de tratar las lenguas como sistemas autosuficientes y separados, este enfoque valora el repertorio integrado de hablantes, en el que se articulan diferentes códigos, recursos semióticos y prácticas culturales en la comunicación. Así, el translenguar amplía las posibilidades expresivas, promoviendo la creatividad, la inclusión y el reconocimiento de identidades híbridas, al entender la comunicación como un uso integrado de recursos lingüísticos y no lingüísticos, superando la visión de competencias separadas.

Sin embargo, la práctica del translenguar, no se limita a la comunicación verbal, es solo uno de los diversos recursos semióticos utilizados, y también puede involucrar símbolos,

---

(more on this concept below), although it includes it, as well as other kinds of bilingual language use and bilingual contact” (García, 2009, p. 72).

íconos, imágenes, gestos y sonidos. La comunicación se vuelve más efectiva cuando estos recursos se integran y trabajan juntos para construir significado. En este contexto, Canagarajah (2013) afirma:

La comunicación implica diversos recursos semióticos; el lenguaje es sólo uno entre muchos, como los símbolos, los íconos y las imágenes.

Todos los recursos semióticos actúan conjuntamente para construir significado; separarlos en sistemas diferentes puede distorsionar el sentido, violando su interconexión y su inserción ecológica<sup>3</sup>(Canagarajah, 2013, p. 7).

En este sentido, en las aulas bilingües que acogen a estudiantes inmigrantes, el translenguar no solo es una práctica comunicativa, sino también un constructo teórico que desafía la noción tradicional de las fronteras lingüísticas. Esta perspectiva, combinada con el enfoque ecológico de Canagarajah (2013), destaca que el aprendizaje en contextos multilingües es más eficaz cuando reconoce la interdependencia entre lengua, cultura e identidad. Al valorar los repertorios híbridos de los estudiantes, la educación bilingüe no solo amplía las oportunidades de acceso al conocimiento, sino que también fortalece prácticas pedagógicas inclusivas que legitiman la diversidad y promueven la justicia social en el entorno escolar.

A seguir, será abordado la pedagogía del translenguar, destacando cómo se define su propuesta y de qué manera puede contribuir al desarrollo del estudiante bilingüe, de qué manera estas orientaciones del translenguar valoran al estudiante en su totalidad, especialmente en su repertorio lingüístico individual, buscando promover una comunicación efectiva y afectiva. Además, será presentado cómo la pedagogía del translenguar apoya y potencializa las prácticas lingüísticas dinámicas de los estudiantes, en consonancia con la teoría del translenguar, ofreciendo orientaciones que ayuden en la enseñanza en clases bilingües, con el fin de promover un aprendizaje inclusivo.

Esta propuesta resulta especialmente pertinente en contextos escolares donde convergen estudiantes de diferentes orígenes lingüísticos y culturales, como es el caso de aulas con presencia de alumnado inmigrante, ya que promueve el reconocimiento de sus repertorios lingüísticos como recursos legítimos para el aprendizaje y la construcción del conocimiento.

La pedagogía del translenguar surge como una propuesta teórico-metodológica capaz de abordar las especificidades de los contextos de inmigración. Según García (2009), “El

---

<sup>3</sup> En el original: “Communication involves diverse semiotic resources; language is only one semiotic resource among many, such as symbols, icons, and images”.

“All semiotic resources work together for meaning; separating them into different systems may distort meaning, violating their ecological embeddedness and interconnection” (Canagarajah, 2013, p. 7).

translenguar es, por lo tanto, la norma comunicativa de las comunidades bilingües y no puede compararse con un uso monolingüe prescrito”<sup>4</sup> (García, 2009, p. 80). Por lo tanto, va más allá del uso alternado de distintas lenguas: es la movilización consciente de todos los recursos lingüísticos disponibles en el repertorio del hablante para construir significados, aprender e interactuar en el mundo. García (2009, p. 72) propone que

Al describir las prácticas lingüísticas de los bilingües desde la perspectiva de los propios hablantes, y no simplemente describir el uso bilingüe del idioma o el contacto bilingüe desde la perspectiva del idioma mismo, las prácticas lingüísticas de los bilingües son ejemplos de lo que aquí llamamos translenguar <sup>5</sup>(García, 2009, p. 72).

La autora propone analizar las prácticas lingüísticas desde la perspectiva de los propios hablantes bilingües, considerando cómo estos utilizan el lenguaje en su vida cotidiana, de forma dinámica y flexible, y a menudo combinando elementos de diferentes lenguas de forma estratégica y funcional. Es esta práctica fluida y situada lo que el autor llama *translanguaging*, es decir, un uso lingüístico que trasciende fronteras lingüísticas fijas y refleja la capacidad real de los bilingües para navegar entre diferentes repertorios lingüísticos como parte del mismo sistema comunicativo.

Según García (2009), los sujetos bilingües utilizan sus lenguas de diversas maneras y construyen experiencias específicas en cada una de ellas. Sin embargo, al observar este proceso desde la perspectiva del hablante, nos damos cuenta de que se trata de un repertorio lingüístico único, constituido por las experiencias y los contextos en los que han participado, así como por las prácticas lingüísticas que los han acompañado a lo largo de su trayectoria.

Al reflexionar sobre el concepto de repertorio lingüístico, comprendemos que la idea de las lenguas como sistemas separados pierde sentido. En las prácticas cotidianas de los hablantes bilingües, observamos que el uso de la lengua no se produce de forma aislada, sino como parte de un único repertorio comunicativo, en el que los recursos lingüísticos se combinan y complementan según las necesidades de la interacción, lo que refuerza la importancia de reconocer el translenguar como una forma legítima de expresión y aprendizaje, especialmente en contextos de contacto lingüístico, como el que experimentan los estudiantes brasileños e inmigrantes en la misma aula (Welp e García, 2022).

---

<sup>4</sup> En el original: “Translanguaging is thus the communicative norm of bilingual communities and cannot be compared to a prescribed monolingual use” (García, 2009, p. 80).

<sup>5</sup> En el original: “When describing the language practices of bilinguals from the perspective of the users themselves, and not simply describing bilingual language use or bilingual contact from the perspective of the language itself, the language practices of bilinguals are examples of what we are here calling translanguaging” (García, 2009, p. 72).

Además, la pedagogía del translenguar, reconoce y valora el repertorio lingüístico de una persona como un conjunto dinámico e integrado de recursos comunicativos, movilizados según las demandas socioculturales de los contextos de interacción. Estos recursos abarcan no solo variedades lingüísticas, sino también elementos culturales y sociales, como géneros discursivos, estilos y normas pragmáticas de uso. Según Blommaert y Backus (2011), estos repertorios están vinculados a comunidades lingüísticas específicas, en las que compartir estos recursos fomenta interacciones más fluidas, efectivas y mutuamente comprensibles.

En este contexto, valorar el contexto bilingüe y el repertorio lingüístico se vuelve esencial para promover la comunicación efectiva, el desarrollo cognitivo y la comprensión cultural. Este repertorio permite a las personas movilizar diversas posibilidades lingüísticas, expandir su pensamiento y expresarse con mayor precisión y fluidez en diferentes contextos. El repertorio lingüístico de una persona abarca todos sus recursos comunicativos: códigos, dialectos, estilos, registros y rutinas interaccionales.

Partiendo de esa perspectiva de la pedagogía del translenguar, el profesor desempeña un papel esencial en la adopción de prácticas que reconozcan y valoren la diversidad lingüística del alumno. Utilizado estratégicamente, este enfoque facilita el acceso al conocimiento, aumenta la participación en las actividades escolares y fomenta la construcción de conocimientos.

Además de fortalecer las identidades lingüísticas y promover la inclusión sociolingüística de los inmigrantes, contribuye a un entorno de aprendizaje más justo, acogedor y respetuoso con las experiencias previas del alumnado. Según García, Johnson y Seltzer (2017, p. 196), “cuando logramos que en el salón de clase refleje la vida cotidiana de las personas bilingües, se abren valiosas oportunidades educativas para los estudiantes bilingües”<sup>6</sup>. Esta afirmación destaca la importancia de una pedagogía sensible a las realidades sociolingüísticas del alumno bilingüe. Al integrar prácticas lingüísticas auténticas en el contexto escolar, se rompe la visión tradicional de la lengua como un sistema fijo y homogéneo, promoviendo un aprendizaje más significativo e inclusivo.

La propuesta de García, Johnson y Seltzer (2017) se enmarca en el paradigma del translenguar, que valora los diversos repertorios lingüísticos del alumnado como recursos legítimos para la construcción del conocimiento, reconociéndose no sólo como hablantes en transición entre lenguas, sino como sujetos plenos en prácticas comunicativas híbridas y contextualizadas. Según García, Johnson y Seltzer (2017),

---

<sup>6</sup> En la original: “Quando fazemos o mundo da sala de aula refletir a vida cotidiana de pessoas bilíngues, abrem-se oportunidades educacionais para estudantes bilíngues” (García, Johnson y Seltzer, 2017, p. 196)

El bilingüismo es la norma en las aulas translenguar, independientemente de la lengua oficial de instrucción. Proponemos una pedagogía translenguar que muestra a los educadores cómo aprovechar al máximo las prácticas lingüísticas de sus estudiantes y comunidades bilingües, a la vez que abordamos los contenidos fundamentales y los estándares de desarrollo lingüístico <sup>7</sup>(García; Johnson; Seltzer, 2017 p. 2).

Esta concepción viene para romper con la visión tradicional que separa rígidamente las lenguas en los contextos escolares, proponiendo en cambio un enfoque que reconoce la movilización dinámica de los repertorios lingüísticos de las personas bilingües. Considerar el translenguar no solo como una práctica lingüística, sino como una orientación pedagógica y social, nos permite reconocer y valorar el conocimiento lingüístico del alumno en su totalidad. Este concepto contribuye significativamente al trabajo en aulas bilingües al considerar las diversas experiencias del alumno que surgen en la vida escolar cotidiana y reflexionar sobre cómo estas diversidades pueden integrarse intencionalmente en las metodologías de enseñanza.

A partir de estas perspectivas, es posible desarrollar directrices didácticas y pedagógicas alineadas tanto con los supuestos teóricos del translenguar como con las realidades que experimenta el profesor. Dichas directrices pueden incluir sugerencias metodológicas, propuestas de actividades, estrategias de evaluación y maneras de valorar los repertorios lingüísticos del alumnado inmigrante, contribuyendo a una enseñanza más receptiva, contextualizada y acogedora. En este sentido, como destacan Menezes et al. (2023),

La pedagogía translenguar enseña a los educadores cómo utilizar las prácticas bilingües y multilingües — es decir, todo el repertorio lingüístico del alumno de forma más beneficiosa para la enseñanza, a la vez que aborda el contenido y desarrolla las habilidades lingüísticas esperadas. Por lo tanto, creemos que la pedagogía translenguar puede minimizar muchas de las dificultades y desafíos que surgen en las escuelas con alumnado que habla diferentes idiomas<sup>8</sup> (Menezes et al., 2023, p. 4).

Esta postura refuerza la importancia de que el profesor de español, especialmente en contextos marcados por la presencia de inmigrantes, adopte prácticas docentes sensibles a las múltiples lenguas que circulan en el aula. La práctica pedagógica debe ir más allá de la mera transmisión de contenidos, fomentando un espacio para escuchar, reconocer y valorar los

<sup>7</sup> En el original: “Bilingualism is the norm in translanguaging classrooms—regardless of the official language of instruction of the class. We put forward a translanguaging pedagogy that shows educators how to leverage, or use to maximum advantage, the language practices of their bilingual students and communities while addressing core content and language development standards” (García; Johnson; Seltzer, 2017 p. 2).

<sup>8</sup> En el original: “A pedagogia translíngua é aquela que mostra aos educadores como se valer das práticas bilíngues e multilíngues, ou seja, de todo o repertório linguístico dos alunos de forma mais proveitosa ao ensino, ao mesmo tempo que trabalha os conteúdos e desenvolve as habilidades linguísticas esperadas. Assim, acreditamos ser a pedagogia translíngua é aquela que pode minimizar muitas das dificuldades e desafios que emergem no contexto escolar onde há a presença de alunos falantes de diferentes línguas nomeadas” (Menezes et al., 2023, p. 4).

conocimientos lingüísticos y culturales que el alumnado ya posee. De este modo, la enseñanza se convierte en una mediación significativa entre el aprendizaje de la nueva lengua y la preservación de la identidad lingüística del alumno, haciendo que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más inclusivo y eficaz.

En este sentido, la pedagogía translenguar representa una oportunidad que crea espacios en las escuelas para reconocer, apoyar y potenciar las prácticas lingüísticas dinámicas del alumnado, especialmente de aquellos bilingües. Esta perspectiva valora los conocimientos lingüísticos que el alumno ya posee, a la vez que establece conexiones significativas con los nuevos conocimientos.

Según Canagarajah (2013), la lengua se transforma de diversas maneras, donde crean modos comunicativos y significados gramaticales. El dominio pedagógico constituye un entorno marcado por prácticas translenguar complejas, que aportan importantes contribuciones para la comprensión de las prácticas comunicativas. La práctica del translenguar está asociada al uso de estrategias pedagógicas y comunicativas que involucran diferentes repertorios lingüísticos y semióticos, permitiendo a los sujetos articular múltiples códigos de forma creativa y situada. Esta perspectiva reconoce que los textos producidos no presentan una forma única o universal, sino que varían según las demandas sociales e institucionales del contexto en el cual son elaborados (Canagarajah, 2013).

Según García, Johnson y Seltzer (2017), la pedagogía del translenguar trasciende la mera enseñanza de contenido, asumiendo una dimensión de justicia social. Este enfoque se centra en el rendimiento y la movilización del repertorio lingüístico de los estudiantes, contribuyendo a la desconstrucción de barreras socialmente construidas y lenguaje rígido (García et al., 2017).

Ante esta perspectiva, García et al. (2017) explica que el papel del profesor es redefinido, dejando de ser la única fuente de conocimiento para convertirse en un facilitador que valora y moviliza las prácticas y acciones lingüísticas de los estudiantes como recursos válidos y esenciales del aprendizaje. Además, García et al. (2017) destacan que es fundamental que el educador evite establecer separaciones rígidas que fragmenten la identidad del estudiante. El profesor debe reconocer los diferentes contextos entre los diversos dominios de la vida del estudiante como escuela, casa, familia y comunidad, adoptando una perspectiva que ve estos ambientes como partes indisociables de su desempeño integral. De esta manera, las prácticas lingüísticas y culturales del estudiante son enfatizadas y movilizadas como recursos necesarios en el proceso de enseñanza.

La práctica de la pedagogía del translenguar, según García et al. (2017), está estructurada en tres ejes centrales esenciales: la postura docente (*stance*), la planificación de actividades (*design*), y los cambios prácticos (*shifts*) en la acción pedagógica. Al utilizar estos tres elementos, el profesor ayuda a la movilización del alumno en su repertorio lingüístico y, por consiguiente, crea espacios que amplían las oportunidades para el desarrollo de la lengua en contextos académicos de manera integrada.

Para la consolidación de esta pedagogía, García et al. (2017) destacan la necesidad de adaptación del contenido, la flexibilidad metodológica, la integración de saberes y la valorización plena de repertorios lingüísticos de los estudiantes. De esta manera, la pedagogía del translenguar moviliza todas las características del repertorio lingüístico del alumno junto con su bilingüismo dinámico, permitiendo la expresión de múltiples formas de saber sobre un determinado significado, ya sea para atender funciones académicas complejas o para contextos comunicativos específicos (García et al., 2017).

### **3.3 PRÁCTICA DOCENTE EN CONTEXTOS BILINGÜES Y MULTICULTURALES**

Los profesores de lengua española desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo, especialmente en el contexto migratorio presente en el estado de Roraima, (Barros, 2022). Su función va más allá de la enseñanza del idioma, puesto que actúan como mediadores culturales, agentes de acogida y pacificadores, conscientes de que sus gestos y palabras influyen directamente en la formación de ciudadanos críticos, participativos y socialmente comprometidos. En este sentido, Barros (2022) destaca que, en entornos escolares caracterizados por la presencia de población inmigrante, los docentes requieren desarrollar competencias y saberes adicionales a los adquiridos durante su formación inicial, a fin de responder eficazmente a las nuevas demandas educativas derivadas de la diversidad cultural.

En consonancia con esta perspectiva, Rivera; Obando; Astica (2014, p. 8) afirman que “la pedagogía intercultural es una respuesta para el ejercicio de la educación en ambientes multiculturales, pues reconoce la diversidad cultural y se centra a partir de ella”. Así, las afirmaciones de estos autores se entrelaza al destacar la necesidad de una práctica pedagógica que no se limite a la transmisión lingüística, sino que promueva la valorización de la diversidad cultural como eje estructurante del proceso educativo y como condición indispensable para una educación inclusiva y humanizadora.

Por otro lado, muchos estudiantes venezolanos llegan a Brasil tras experiencias marcadas por dificultades, frustraciones e inestabilidad. En este contexto, los profesores de español asumen un papel acogedor al valorar la lengua materna de estos estudiantes, ayudándolos a sentirse más cómodos en una situación que a menudo no eligieron vivir. De esta manera, se convierten en facilitadores de la integración cultural y social, promoviendo el aprendizaje de idiomas, el respeto por las diferencias y combatiendo los prejuicios en el aula. Su trabajo ayuda a romper las barreras lingüísticas y brinda a los inmigrantes acceso a derechos, oportunidades laborales y participación en la comunidad brasileña, además de fomentar la interacción entre estudiantes brasileños y venezolanos.

Este profesional actúa como enlace entre ambas culturas, utilizando su conocimiento de la lengua y la cultura hispánicas para construir puentes de comunicación y pertenencia. Como señala Medeiros (2017), los docentes cualificados crean condiciones que permiten a los estudiantes interpretar sus propias necesidades y buscar conscientemente maneras de satisfacerlas. De este modo, la práctica docente del profesor de español en contextos lingüísticamente diversos, como el de Roraima, requiere un enfoque que trascienda la instrucción tradicional, basada únicamente en la gramática normativa y la memorización de vocabulario. Es importante reconocer que muchos estudiantes inmigrantes ya hablan español en diferentes variedades y contextos sociolingüísticos.

En este contexto, el rol del profesor ya no es simplemente el de transmisor de contenidos, sino el de mediador cultural y lingüístico, fomentando el diálogo entre las lenguas en contacto español y portugués y valorando los repertorios lingüísticos de los estudiantes. Al utilizar estrategias pedagógicas que consideran las realidades de los estudiantes, como el uso de textos auténticos, actividades comparativas entre lenguas, la producción de textos bilingües y las prácticas del translenguar, los docentes contribuyen a un proceso de aprendizaje más significativo e inclusivo.

Según Canagarajah (2013), los alumnos ya traen al aula prácticas translenguar, construidas en sus contextos sociales fuera de la escuela. Esto significa que poseen un repertorio lingüístico que puede desarrollarse, movilizarse y resignificarse en el entorno escolar. En este sentido, tanto los brasileños como los venezolanos pueden ser estimulados a participar en actividades conjuntas que favorezcan el uso de las dos lenguas, promoviendo situaciones auténticas de interacción.

Canagarajah (2013) también argumenta que cuando se anima a los estudiantes a realizar tareas que requieren el uso simultáneo del portugués y el español, terminan practicando el translenguar de forma espontánea. Esta dinámica desafía a los profesores a

adoptar estrategias de comunicación diferenciadas, capaces de integrar a todos los alumnos en un proceso de aprendizaje común. Estas prácticas colaborativas contribuyen a superar la separación por la barrera lingüística, creando un espacio en el que la comunicación se produce de forma compartida. Así, la mezcla entre las lenguas se convierte en un recurso pedagógico que favorece la valorización de los repertorios lingüísticos, la profundización del aprendizaje y la construcción conjunta del conocimiento (Canagarajah, 2013).

Sin embargo, como señala Ferreira (2009), la educación tradicional tiende a debilitar la creación de entornos bilingües en el aula. En este nuevo escenario, corresponde al profesor asumir un papel activo en la valorización de la diversidad lingüística. Magalhães (2023) destaca la participación de los profesores ante los cambios en el sistema educativo. Esta perspectiva permite reflexionar sobre la presencia de inmigrantes en Roraima y plantea a los docentes visiones y retos distintos a los que experimentaban antes del flujo migratorio, lo que exige adaptaciones que respondan a este nuevo contexto escolar.

Dado este contexto de la inmigración venezolana, Barros (2022) observó una falta de preparación institucional y pedagógica para afrontar esta nueva realidad. En el sector educativo, en particular, el profesorado no contaba con la formación adecuada para satisfacer la demanda emergente. Las escuelas locales experimentaron transformaciones significativas: tanto las escuelas municipales como las estatales recibieron a un gran número de niños, niñas y adolescentes migrantes, que se matricularon rápidamente en el sistema escolar público, buscando continuar sus estudios y el derecho a la inclusión educativa. Este proceso resultó en aulas superpobladas. Según Barros (2022), profesora de español en una escuela pública:

Con respecto a esta migración en la escuela, percibí que muchos compañeros de trabajo en salas de clases están enfrentando grandes dificultades para impartir sus asignaturas, ya sea por la falta de dominio del español o porque no se sienten capacitados para atender dicha demanda. Esta situación se debe, entre otras razones, debido a la escasa atención prestada a las políticas educativas y al apoyo a los docentes y estudiantes incluidos en este contexto <sup>9</sup>(Barros, 2022, p. 18).

La observación de la autora destaca que el impacto de la inmigración trasciende la dimensión social e impacta directamente en el entorno escolar, revelando brecha estructurales y formativas que aún requieren un análisis profundo, desde una perspectiva humana y acogedora. Más que un desafío circunstancial, se trata de un fenómeno que exige la revisión de las prácticas pedagógicas, la inversión en la formación docente y la

---

<sup>9</sup> En el original: “Con respecto a esta migración en la escuela, observé que muchos colegas que trabajan en aulas enfrentan grandes dificultades para impartir sus asignaturas, ya sea por falta de dominio del español o porque no se sienten capacitados para satisfacer dichas demandas. Esta situación se debe, entre otras razones, a la falta de atención a las políticas educativas y al apoyo al profesorado y al alumnado en este contexto” (Barros, 2022, p. 18).

implementación de políticas públicas consistentes para consolidar las escuelas como espacios de integración cultural y la promoción de la calidad educativa.

En este contexto, los docentes se han visto y siguen viéndose desafiados a repensar sus prácticas pedagógicas, al encontrarse con aulas caracterizadas por el bilingüismo y la diversidad de repertorios lingüísticos. El translenguar, en este sentido, se presenta como un enfoque relevante, ya que permite que las metodologías abarquen plenamente la diversidad del alumno, incluyendo sus experiencias lingüísticas, culturales y sociales, promoviendo no solo el aprendizaje, sino también la valoración de las identidades.

En la opinión de García, Johnson y Seltzer (2017)

Los docentes pueden utilizar la pedagogía del translenguar para impulsar la corriente translenguar que se desarrolla en sus clases. Esta pedagogía abarca tanto la instrucción como la evaluación, y puede utilizarse para impulsar el bilingüismo de los estudiantes y acelerar su aprendizaje de contenidos y lenguas<sup>10</sup>. (García; Johnson; Seltzer, 2017 p. 28).

Los autores reconocen y legitiman los repertorios lingüísticos completos del alumno, esta orientación promueve una educación más equitativa, inclusiva y culturalmente situada, considerando el translenguar no solo como una práctica lingüística, sino como una postura pedagógica y política que desafía las jerarquías lingüísticas tradicionales y valora las identidades plurilingües de los estudiantes.

Además, esta pedagogía nos invita a repensar las metodologías y las formas de trabajo en el aula, proponiendo nuevas maneras de evaluar el conocimiento que consideren las múltiples formas de expresión y significado del alumno bilingüe. Al legitimar saberes lingüísticos y culturales, la pedagogía del translenguar, contribuye a la construcción de una escuela más democrática y equitativa.

Para que el profesor adopte eficazmente la teoría del translenguar, es fundamental comprender sus percepciones, ya que son fundamentales para identificar las posibilidades y limitaciones de la implementación de esta metodología pedagógica. Estas percepciones revelan cómo el profesor concibe el uso de diferentes lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como las barreras que enfrenta al promover prácticas más flexibles e inclusivas acordes con la diversidad lingüística del alumno.

Con base en las discusiones presentadas del referencial teórico, que sustentan la definición de los métodos y técnicas de esta investigación, se delineó un enfoque coherente y

---

<sup>10</sup> En el original: "Teachers can use the translanguaging pedagogy to leverage the translanguaging corriente that runs through their classes. This translanguaging pedagogy encompasses both instruction and assessment, and can be used to mobilize students' bilingualism and accelerate their content and language learning" (García; Johnson; Seltzer, 2017 p. 28).

consistente para la realización del estudio. Esta base permite una visión amplia y profunda del campo de investigación, favoreciendo un análisis más reflexivo y contributivo. Por lo tanto, la siguiente sección describe los procedimientos metodológicos que guiaron la investigación, detallando el contexto y los sujetos involucrados, los instrumentos de generación de datos y los procedimientos analíticos empleados para alcanzar los objetivos propuestos.

## **4 METODOLOGÍA**

Esta es una investigación cualitativa que busca contribuir con la formación docente al ampliar el conocimiento sobre la teoría y la pedagogía del translenguar en el contexto de clases bilingües, con la presencia del portugués y del español en un contexto de inmigración venezolana en Boa Vista – RR. Lo que ha transformado significativamente el panorama educativo local, dando lugar a espacios multilingües que exigen de los educadores nuevas prácticas pedagógicas y comprensiones teóricas sobre el tema. De este modo, en esta sección metodológica se presenta detalladamente el tipo de investigación elegida, el contexto de los sujetos de la investigación, los instrumentos para la generación de los datos, los procedimientos para el análisis de los datos y los procedimientos éticos adoptados en esta investigación.

### **4.1 CARACTERIZANDO LA INVESTIGACIÓN**

Esta es una investigación cualitativa, que, de acuerdo con Freitas y Janissek (2000), realiza la recolección y el análisis de datos más abiertos, posibilitando la identificación de oportunidades, desafíos, experiencias y percepciones de manera más profunda, además de favorecer la identificación de oportunidades y la anticipación de posibles dificultades. Además de ser fundamental, este aporte promueve una actuación más justa e inclusiva, capaz de abarcar a toda la sociedad. Tal como señala Durango Herazo (2015),

La investigación cualitativa es importante para el campo educativo porque se trata de educar para la comprensión, interpretación de la realidad que se expresa en fenómenos, conflictos, problemas e interrogantes en los diferentes ámbitos de la vida del ser humano (Durango Herazo, 2015, p. 45).

De este modo, se evidencia que la investigación cualitativa desempeña un papel esencial en la construcción de una educación orientada a la comprensión crítica y contextualizada de la realidad de cada sociedad.

El enfoque metodológico adoptado es el descriptivo analítico, que según Gil (2002), no busca únicamente relatar datos, sino también profundizar en la comprensión de la realidad

observada, valorizando la riqueza de los relatos y experiencias de los participantes. En este tipo de enfoque, las entrevistas se utilizan como uno de los instrumentos de recolección de datos. Según Gaskell (2008), este método permite acceder a las percepciones, experiencias y significados que los participantes atribuyen a sus vivencias cotidianas. A partir de esas narrativas, el investigador busca un análisis contextualizado, interpretando las relaciones sociales en las que están insertos, con el fin de comprender el fenómeno investigado, construyendo así, significados entre el investigador y los participantes.

La investigación se sitúa en el campo de la Lingüística Aplicada que, según Leffa (2008), no se centra en los fenómenos internos de los sujetos, sino en los procesos interactivos que se producen entre ellos, tal como se manifiestan en contextos reales, como las clases, los entornos profesionales y las situaciones cotidianas. Leffa (2008), también explica que la Lingüística Aplicada valora la construcción colectiva del conocimiento, considerando la participación de todos los involucrados en el proceso investigativo como colaboradores, y no como meros informantes. Este área estudia el lenguaje en acción en diferentes esferas sociales y de sujetos de distintas edades, buscando estrategias que mejoren la interacción y superen las barreras comunicativas. Además, los problemas investigativos no se construyen artificialmente, sino que surgen de demandas reales de la sociedad.

Estos participantes contribuyen en diferentes etapas de la investigación, lo que ayuda a encontrar las barreras que dificultan la comunicación y a sugerir estrategias que favorecen el proceso interactivo. Así, la investigación busca comprender y describir cuestiones vividas por los participantes, considerando las demandas que surgen en clases bilingües y las prácticas asociadas al translenguar.

## **4.2 CONTEXTO Y SUJETOS DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación fue desarrollada en tres escuelas públicas ubicadas en la ciudad de Boa Vista, capital del estado de Roraima. La elección de estas instituciones se justificó por la significativa presencia de estudiantes inmigrantes venezolanos, un factor considerado relevante para los objetivos de este estudio. Las escuelas seleccionadas se encuentran en distintos sectores de la ciudad, esta decisión fue tomada de manera intencional, con el propósito de abarcar una mayor diversidad de contextos socioculturales y educativos<sup>11</sup>. Estas son instituciones seleccionadas fueron.

---

<sup>11</sup> Todos los nombres propios y de las instituciones mencionados en este trabajo fueron sustituidos por seudónimos, con el fin de preservar la identidad de los participantes involucrados en la investigación.

- *Escuela Monte Roraima*: Ubicada en la zona este de Boa Vista, la escuela atiende a un total de 1971 estudiantes, según datos del Censo Escolar del IBGE (2025). La institución ofrece educación secundaria regular y Educación para Adultos (EJA). Según datos proporcionados por la administración de la escuela, responsable de las clases nocturnas, 379 de los estudiantes matriculados en la institución están inscritos en el programa de Educación para Adultos (EJA). De ellos, 56 son migrantes venezolanos atendidos por la escuela pública estatal.
- *Escuela Serra Grande*: La escuela, una institución pública ubicada en la zona oeste del municipio de Boa Vista, imparte educación primaria. Según datos del Censo Escolar del IBGE (2025), hay 533 estudiantes matriculados, distribuidos entre la educación primaria regular y el programa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Según datos proporcionados por la administración de la escuela, 75 de estos estudiantes son inmigrantes venezolanos.
- *Escola Tepequem*: La institución educativa pública se ubica en la zona Oeste del municipio de Boa Vista y actualmente atiende a 750 estudiantes, distribuidos entre la educación regular. Según información proporcionada por la administración de la escuela, 85 de estos estudiantes son de nacionalidad venezolana.

Los participantes de la investigación son tres docentes de lengua española de la red pública de educación básica, uno de cada institución mencionada anteriormente : el profesor Santos, de la Escuela Monte Roraima, la profesora Lía, de la Escuela Serra Grande; y la profesora Paula, de la Escuela Tepequem. La selección de estos profesionales consideró, como criterio principal, su desempeño en contextos escolares con un número significativo de estudiantes venezolanos, asegurando así la coherencia con los objetivos del estudio. Sigue el perfil de los participantes de la investigación:

El profesor Santos, según la información proporcionada en su currículum vitae, es especialista en Metodología de la Enseñanza y cuenta con una sólida formación académica en el campo. Ha trabajado en educación básica durante diecisiete años, con experiencia como profesor de portugués y español. Asimismo, informa que actualmente integra el equipo docente de la Escuela Monte Roraima, donde imparte clases en la educación regular y, durante los últimos tres años, también ha participado activamente en el programa de Educación de Jóvenes y Adultos. (EJA).

La profesora Lia tiene una maestría en Ciencias de la Educación y once años de experiencia en la enseñanza del español, según su currículum y años de formación. Además,

indicó que lleva dos años trabajando en la Escuela Serra Grande, impartiendo clases a alumnos de primaria, tanto en los primeros cursos como en los últimos.

Según la profesora Lia, en su declaración durante la entrevista semiestructurada, todos los estudiantes inmigrantes son de una sola nacionalidad.

“A maioria são venezuelanos. Na verdade, e que os imigrantes hispânicos são todos da Venezuela. Todos né Eu mencionei que em outras escolas, eu já tive alunos do Chile, de Cuba, mas aqui em especial são todos da Venezuela”.

En el extracto de la entrevista, la profesora explica que, en la escuela donde trabaja actualmente, todos los inmigrantes atendidos son venezolanos. Este relato destaca que, a pesar de la presencia de estudiantes inmigrantes, la diversidad lingüística y cultural dentro de la categoría “hispana” es limitada, lo que influye tanto en la dinámica del aula como en las prácticas pedagógicas adoptadas.

Mediante los procedimientos analíticos de la investigación, se realizó una triangulación basada en entrevistas con profesorado de español que trabaja en este contexto bilingüe marcado por la presencia de estudiantes inmigrantes. La profesora Lia destaca que, independientemente de las circunstancias, siempre habrá algún tipo de interacción entre profesor y estudiantes, afirmando que “eu eu, particularmente nas minhas aulas, eu tento fazer sempre essa conexão, [.] porque são [.] é uma interação que vai acontecer de qualquer forma né, seja positiva ou negativa, vai acontecer na sala de aula, então a gente tem que usar dessa bagagem linguística, cultural que eles trazem consigo para poder fazer essa interação, [.]” Al afirmar que siempre busca “hacer esa conexión” con los estudiantes, sugiere un enfoque pedagógico intencional, orientado al diálogo y la construcción de vínculos que promuevan el aprendizaje con ambos idiomas.

La profesora Paula imparte clases de español en la Escuela Tepequem. Con once años de experiencia docente, Paula demuestra un compromiso constante con la calidad educativa, implementando diversas estrategias y recursos didácticos que promueven una enseñanza inclusiva y significativa. Su trayectoria profesional contribuye a comprender los desafíos que enfrenta y las estrategias que desarrolla para atender las necesidades lingüísticas y culturales de los estudiantes de educación básica.

La participación fue voluntaria y condicionada a la firma del Término de Consentimiento Libre e Informado (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). Además, las escuelas donde ejercen se encuentran ubicadas en distintos sectores de Boa Vista, lo que

permitió abarcar una mayor diversidad de contextos y garantizar la inclusión de clases con características y necesidades diferenciadas, criterios fundamentales para su selección.

Para preservar la identidad de los participantes y garantizar la confidencialidad de la información recopilada, tanto los docentes como las instituciones involucradas se identificaron mediante seudónimos durante todo el estudio. Los contextos investigados se seleccionaron estratégicamente, abarcando escuelas públicas ubicadas en diferentes regiones del municipio de Boa Vista. Estas tres instituciones demuestran consistentemente el impacto del bilingüismo y la diversidad lingüística derivados del aumento del flujo migratorio venezolano en los últimos años en el estado de Roraima.

### **4.3 INVESTIGACIÓN DE CAMPO: INSTRUMENTOS DE GENERACIÓN DE DATOS**

Para la realización de esta investigación, se utilizaron diferentes instrumentos de generación de datos, con el fin de posibilitar una comprensión amplia y profunda del fenómeno investigado. Los instrumentos seleccionados fueron: la entrevista semiestructurada, y las notas del diario de campo. Cada uno de estos recursos contribuyó de manera complementaria a la recolección de información, permitiendo la triangulación de los datos y una mayor confiabilidad en el análisis de los resultados.

#### **4.3.1 Entrevista Semiestructurada**

Uno de los instrumentos de generación de datos utilizados fue la entrevista semiestructurada, que según Dias (2000), es una de las técnicas más empleadas en investigaciones cualitativas. Desde la perspectiva de Babativa et al. (2024), la entrevista semiestructurada se presenta como una técnica clave en la investigación social y se ha consolidado en las últimas décadas como un medio eficaz para comprender la conciencia y la realidad social. Esta herramienta es especialmente pertinente para identificar valores sociales, así como para conocer y comprender las actitudes, los juicios, las percepciones y las expectativas de los participantes.

Según Minayo (2002), la entrevista semiestructurada es un relato de experiencia que ofrece un análisis de vivencias personales que también refleja dimensiones colectivas. De esta forma, la narrativa desde la perspectiva individual se convierte en una comprensión más amplia de la realidad del sujeto. En este contexto, la entrevista cualitativa se revela eficaz para

captar dichas percepciones. Según Gaskell (2008, p. 65), “la entrevista cualitativa proporciona los datos básicos para el desarrollo y la comprensión de las relaciones entre los actores sociales y su situación”<sup>12</sup>. En ese sentido, las entrevistas realizadas revisten una importancia significativa, puesto que permiten recopilar datos que resaltan los aspectos de mayor relevancia para el docente en su práctica pedagógica.

El propósito de las entrevistas realizadas en este trabajo fue comprender la vivencia de los docentes en el ámbito escolar, recogiendo sus principales experiencias y percepciones. De acuerdo con Côrtes Miguel (2010), la entrevista constituye un instrumento eficaz de recolección de datos, fundamental para orientar el trabajo del investigador, ya que posibilita la obtención de informaciones que facilitan la comprensión del contexto, la descripción de experiencias y el análisis de determinados comportamientos.

Dichas entrevistas se llevaron a cabo en el mes de octubre del 2025, con tres profesores de español de la educación básica que trabajan en un contexto de inmigración. El objetivo fue comprender sus prácticas pedagógicas y percepciones sobre el translenguar, con el fin de proponer orientaciones didáctico-pedagógicas basadas en esta teoría, además de conocer su labor en clases bilingües, entender la realidad de sus prácticas, identificar los estilos de comunicación de sus estudiantes y los principales desafíos que enfrentan. Asimismo, se buscó conocer las estrategias, reflexiones y sugerencias de los docentes para el trabajo en contextos educativos bilingües.

Para alcanzar esa comprensión, se utilizó un guión para la realización de la entrevista semiestructurada, cuyo propósito fue orientar el desarrollo de la conversación de manera coherente, sin ser un esquema rígido, sino una guía flexible que permitiera el flujo natural de la entrevista. A continuación, se presenta el guión utilizado en la entrevista semiestructurada, se destaca que este funcionó como orientación y pudo ser adaptado conforme al desarrollo de las entrevistas.

---

<sup>12</sup> En el original: “A entrevista, qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação” (2008, p. 65).

### **Guía de Entrevista Semiestructurada para los Profesores**

Tema: Enseñanza del español en contextos bilingües con estudiantes brasileños e inmigrantes

Entrevistador(a):

Fecha:

Entrevistador(a):

#### **Eje Temático I – Identificación y Contextualización**

1. Para empezar, ¿podría decirme su nombre y en qué escuela se encuentra actualmente?
2. ¿Cuánto tiempo lleva ejerciendo como profesor (a) de español? ¿Y cómo ha sido su trayectoria?
3. ¿Y en esta escuela en particular, cuánto tiempo lleva trabajando? ¿Podría contarnos un poco sobre el contexto de la escuela?

#### **Eje Temático II – Realidad en el Salón de Clase**

4. ¿Podría describir cómo son sus clases en cuanto a la presencia de estudiantes inmigrantes? ¿Cuántos son, de dónde provienen y cómo se comunican?
5. ¿Cómo percibe el nivel de competencia de sus alumnos, tanto en español como en portugués?
6. ¿Qué materiales suele utilizar en las clases de español? ¿Y cómo selecciona esos materiales?
7. ¿Podría compartir algún ejemplo de actividad que haya funcionado bien con clases bilingües?

#### **Eje Temático III – Desafíos y Estrategias**

8. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrenta al trabajar con clases compuestas por estudiantes inmigrantes o bilingües?
9. En su opinión, ¿el hecho de que los alumnos tengan contacto con dos lenguas en el aula contribuye al aprendizaje? ¿Cómo se manifiesta esto en el día a día?
10. ¿Ha oído hablar de la teoría del translenguar? Si es así, ¿cómo entiende este concepto y, si no, cómo describiría la manera en que sus alumnos utilizan las lenguas en el aula?
11. ¿Siente que cuenta con apoyo (institucional, pedagógico, material) para manejar la diversidad lingüística en el aula? ¿Podría hablar un poco más sobre ello?
12. ¿Suele adaptar los materiales o las estrategias cuando hay estudiantes inmigrantes? ¿Cómo ocurre esto en la práctica?

#### **Eje Temático IV – Reflexiones y Sugerencias**

13. En su opinión, ¿qué tipo de apoyo (formación, materiales, infraestructura) sería importante para facilitar el trabajo con clases bilingües o multilingües?

14. ¿Le gustaría compartir alguna experiencia significativa o aprendizaje que haya tenido con estudiantes inmigrantes?

15 Si usted fuera a contribuir en la elaboración de orientaciones didáctico-pedagógicas para docentes que trabajan con estudiantes inmigrantes, ¿qué sugerencias o estrategias incluiría?

**Cierre**

16. ¿Le gustaría añadir algo más que considere relevante sobre su experiencia en la enseñanza del español en contextos bilingües?

Las entrevistas fueron realizadas con el máximo cuidado, siguiendo las orientaciones del Comité de Ética e Investigación (CEP) y procurando la preservación de la identidad de los participantes. Durante el proceso, se mantuvo una actitud ética y respetuosa, propiciando un ambiente de confianza que permitió a los entrevistados expresarse con libertad acerca de los aspectos que consideran más relevantes en el contexto del salón de clase bilingüe. Con este propósito, las entrevistas fueron conducidas íntegramente en portugués.

#### **4.3.2 Notas y Diario de Campo**

La organización de las notas de campo, según Godoy (1995), se realiza mediante el movimiento constante de análisis, en el cual el investigador busca identificar dimensiones, categorías, patrones, tendencias y relaciones, con el objetivo de revelar sus significados en el contexto de la investigación. En este sentido, el uso de las notas y de los diarios de campo resulta esencial en el contexto de la observación realizada a través de la entrevista, ya que permite registrar comportamientos, reacciones e interacción de los participantes. Además, el diario facilita reflexiones personales del investigador, la interpretación de la relación de los datos con del translenguar y el registro de las dificultades enfrentadas a lo largo del proceso investigativo.

Los apuntes de campo constituyen un recurso esencial en la investigación cualitativa, ya que describen las experiencias y observaciones realizadas por los investigadores a partir de las perspectivas o actitudes de los participantes, así como de los comportamientos observados durante la recolección de datos (Emerson, Fretz & Shaw, 2013). Estos registros son especialmente valiosos para analizar el papel de los sujetos participantes, pues permiten identificar elementos no verbales y contextuales que complementan la información obtenida en las entrevistas.

En la entrevista realizada, los profesores adoptaron posturas diferentes, pero todos mantuvieron una actitud adecuada. Previamente, se les informó sobre la entrevista y se les envió por WhatsApp el guión para que pudieran leerlo con antelación y conocer las preguntas.

El proceso de observación permitió registrar aspectos relevantes vinculados a las respuestas y comportamientos de los entrevistados, pertenecientes a tres instituciones educativas distintas. Aunque todos evidenciaron compromiso con la enseñanza, se identificaron diferencias en la forma de concebir y ejercer su rol docente.

Nota 1 La profesora Lia destacó por su carácter emotivo y reflexivo al abordar temas relacionados con su práctica pedagógica. Compartió los desafíos cotidianos que enfrenta y las estrategias que utiliza para dinamizar las clases y mantener la atención del alumnado. Además, mostró una actitud colaborativa y disposición permanente hacia los investigadores, evidenciando apertura y compromiso con el proceso (Datos de la entrevista realizada el día 09 de octubre de 2025).

Durante la entrevista realizada con la profesora Lia, se constató que su actitud y postura docente revelan un elevado grado de compromiso profesional. Se pudo observar tanto su forma de expresarse como su disposición, aspectos que se manifiestan de manera especialmente clara en el tono emotivo con el que comunica sus ideas. Queda evidente que no escatima esfuerzos en la búsqueda e implementación de estrategias pedagógicas, demostrando plena conciencia de los desafíos que enfrenta.

Asimismo, se muestra dispuesta a aplicar enfoques que permitan involucrar de manera efectiva a ambos grupos: los estudiantes inmigrantes y los estudiantes brasileños. La profesora dedica un esfuerzo significativo al desarrollo de proyectos atractivos, capaces de despertar el interés de cada alumno. Como señala Bolívar (2010, p. 13) “Al fin y al cabo, la buena enseñanza se juega en cómo cada día el profesor se apasiona con el saber que logra transmitir e imbuir a sus alumnos de dicha curiosidad.” Los docentes que demuestran vocación y dedicación por su labor tienden a trascender los límites del aula, promoviendo prácticas pedagógicas caracterizadas por la empatía, la sensibilidad y la búsqueda de un aprendizaje significativo.

Nota 2 El profesor Santos adoptó una postura objetiva y pragmática, ofreciendo respuestas concretas y directas. Manifestó su preferencia por la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), ámbito en el cual se siente más identificado profesionalmente (Datos de la entrevista realizada el día 08 de Octubre de 2025).

Nota 3 La profesora Paula se mostró cautelosa y metódica, brindando respuestas bien estructuradas y evidenciando preparación previa para la entrevista. Su discurso fue claro, objetivo y coherente con la temática abordada (Datos de la entrevista realizada el día 21 de Octubre de 2025).

Las tres entrevistas aportaron información significativa para el análisis, permitiendo identificar distintas perspectivas sobre la práctica docente y contribuyendo a la construcción del guía en español orientado al contexto educativo investigado.

Nota 4 Durante las visitas a las instituciones, se constató que las infraestructuras escolares son adecuadas para la atención de los estudiantes. La Escuela Monte Roraima fue recientemente remodelada, mientras que la Escuela Tepequém se encuentra en proceso de reforma. Todas disponen de salas equipadas y ambientes propicios para el aprendizaje. Las instituciones están ubicadas en diferentes zonas del municipio de Boa Vista: Escuela Monte Roraima - Zona Este; Escuela Serra Grande - Zona Oeste Escuela Tepequém - Zona Oeste. (Datos de la entrevista colectados en los días 08, 09 y 21 de Octubre de 2025).

Nota 3 A pesar de las diferencias geográficas, las escuelas comparten características estructurales y perfiles estudiantiles semejantes, lo que favorece la comparación entre los contextos observados. (Datos de la entrevista colectados en los días 08, 09 y 21 de Octubre de 2025).

En síntesis, las anotaciones y observaciones de campo desempeñan un papel fundamental en esta investigación, al ofrecer una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno estudiado. Estos registros permiten captar matices y significados implícitos que no podrían percibirse únicamente mediante entrevistas o cuestionarios, enriqueciendo el análisis y fortaleciendo la validez interpretativa del estudio.

#### **4.4 ÉTICAS EN LA INVESTIGACIÓN: RIESGOS Y BENEFICIOS**

Considerando que esta investigación implica la participación de seres humanos, se han observado todos los cuidados éticos necesarios para asegurar que los procedimientos y los resultados se lleven a cabo de manera responsable y en conformidad con la legislación vigente. El proyecto fue sometido a la evaluación del Comité de Ética en Investigación (CEP) de la UFRR, institución a la cual se recurrió debido a que el IFRR no dispone de un comité propio. Tras el análisis correspondiente, el estudio obtuvo el parecer de aprobación para la ejecución del proyecto de investigación, registrado en septiembre de 2024, bajo el código 7.838.979.

Sobre la realización de la investigación de campo, la selección de las instituciones educativas participantes de la investigación se llevó a cabo sobre la base de criterios previamente definidos y rigurosamente aplicados, con el fin de garantizar la coherencia y claridad en la ejecución de la investigación. Los criterios establecidos fueron: 1. que los docentes involucrados fueran profesores de la disciplina de Lengua Española; 2. que actuarán en clases bilingües, con la presencia de alumnos inmigrantes; 3. que fueran maestros de educación básica, actuando en escuelas públicas de Boa Vista-RR. La adhesión a la investigación fue formalizada mediante la firma del Termo de Consentimiento Libre e Esclarecido (TCLE) documento que explicita los procedimientos, los riesgos y beneficios involucrados, el derecho de desistimiento en cualquier momento y el compromiso con la confidencialidad de los datos de los profesores participantes, además de la firma de Carta de Anuencia por las escuelas en las que estos docentes actuaban. Los modelos de estos términos están disponibles en los apéndices de este proyecto.

Durante toda la investigación, se garantizó el anonimato de los participantes. El anonimato fue preservado por la no identificación de los participantes en los resultados y publicaciones, utilizando códigos o seudónimos siempre que sea necesario. La información recopilada ha sido tratada con total confidencialidad y almacenada de forma segura. La participación de los docentes fue voluntaria.

Los principales riesgos de una investigación cualitativa para los participantes involucraron, sobre todo, la exposición de información personal o profesional y la conducta inadecuada del investigador en el campo. Conforme a las Resoluciones no 466/2012 y no 510/2016 del Consejo Nacional de Salud (BRASIL, 2016), se entiende como riesgo cualquier "posibilidad de daño a la dimensión física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural o espiritual del ser humano, en cualquier investigación y derivada de ella". Por lo tanto, esta investigación se llevó a cabo exclusivamente con los profesores seleccionados para el estudio y presenta riesgos mínimos, que, sin embargo, fueron considerados. Entre estos riesgos, se destacaron posibles incomodidades, como la mala interpretación de los discursos, sobrecarga cognitiva o la sensación de juicio sobre la práctica docente.

Para minimizar estos riesgos, se adoptaron medidas éticas y metodológicas, como el uso de seudónimos y la edición de materiales audiovisuales, garantizando el anonimato de los participantes y de la institución. La entrevista semiestructurada fue elaborada con cautela, para evitar situaciones incómodas o incómodas. Los participantes tuvieron total libertad para rechazar respuestas o terminar su participación en cualquier momento, sin ningún tipo de perjuicio, según lo aclarado en el TCLE.

Las entrevistas tuvieron lugar en las escuelas donde se desarrolló la investigación, en horario previamente acordado, respetando la rutina de los docentes y evitando desplazamientos innecesarios. La recogida de datos fue seguida de forma continua, permitiendo ajustes en las estrategias según las necesidades individuales de los participantes. Los beneficios de la investigación incluyeron la oportunidad de que los participantes conocieran la teoría y la pedagogía del translenguar, a través de la reflexión crítica sobre sus propias prácticas pedagógicas. Esta reflexión amplió la comprensión del uso del translenguar en contexto bilingüe, especialmente en situaciones de inmigración, favoreciendo la integración de alumnos bilingües en el entorno escolar.

#### **4.5 PROCEDIMIENTOS ANALÍTICOS**

De acuerdo con Godoy (2005), los procedimientos analíticos deben garantizar que estén bien definidos y estructurados para evidenciar cómo se ha organizado y comprendido la información. Es fundamental que el recorrido del análisis se presente con claridad, justificando los procesos interpretativos, garantizando coherencia y transparencia del proceso.

#### 4.5.1 Transcripción y análisis de los datos

Según Gibbs (2009), el proceso de transcripción de los datos requiere dedicación y rigor, ya que su finalidad es organizar y sistematizar las categorías de análisis, especialmente cuando se trata de información obtenida por medio de entrevistas. Este requisito es fundamental para que el sentido original de los datos no se pierda, lo que resulta en una mayor fiabilidad y minimiza la aparición de equívocos en la investigación, como enfatiza Gibbs (2009). Realizamos la transcripción de las entrevistas a partir de la tabla de convección de transcripción de los datos de Menezes (2022) y Costa (2018), según el cuadro a seguir.

<b>Nombre en negrita</b>	Nombre del participante que tiene la palabra
[.]	Pausas cortas de hasta tres segundos.
[...]	Pausas largas con más de tres segundos
[ ]	Superposición de voz
<i>((cursiva))</i>	Descripción de las acciones no verbales de los participantes o información del investigador que ayuda a comprender la interacción.
<i>Texto</i>	Fragmentos del discurso que están en otro idioma mencionado (ejemplos: el participante está interactuando en portugués y pronuncia una palabra o frase en español, por lo que ese fragmento aparecerá en cursiva.

<b>{Texto}</b>	Los fragmentos incomprensibles o indescifrables aparecerán entre llaves y subrayados.
<b>[N]</b>	Nombres propios de terceros citados en la entrevista.

Fuente: Adaptado de Menezes (2022)

Las entrevistas se transcribieron íntegramente para preservar la totalidad del material de campo, asegurando que el análisis se basará en todos los datos recopilados, sin omisiones. De acuerdo con los requisitos de la investigación cualitativa, la transcripción siguió rigurosamente la convención de notación presentada en el cuadro.

El análisis de los datos de esta investigación se basa en la estrategia de triangulación de datos. Esta técnica se constituye como un enfoque de análisis, que interpreta los significados de los conjuntos de datos analizados y proporciona explicaciones fundamentadas (PUJOLAR, 2018). A este respecto, Minayo et al. (2005) argumentan que la triangulación constituye una estrategia de investigación que se basa en la combinación de métodos y técnicas, con el objetivo de elevar el alcance del conocimiento sobre los objetivos establecidos, pero también profundizar la comprensión de los elementos cruciales. De esta forma, se busca entender las relaciones, percepciones e interpretaciones del objetivo de estudio, garantizando mayor eficacia al análisis (Minayo et al, 2005).

La triangulación, tal como se emplea en el presente estudio, se llevará a cabo a partir del cruce de la información obtenidas de tres fuentes principales: Los datos de las entrevistas realizadas con profesores de español, el referencial teórico que fundamenta la investigación y el contexto de la inmigración venezolana en Boa vista, Roraima.

La transcripción fue analizada con base en tres categorías de análisis que guiaron la interpretación y la sistematización de los datos. Estas categorías fueron establecidas en relación con los objetivos específicos de la investigación y se buscaron rastrear sistemáticamente en las entrevistas para organizar el análisis. Las categorías son:

- 1- Prácticas pedagógicas de los profesores en el contexto de la inmigración: Enfocadas en las estrategias de enseñanza de español como lengua adicional utilizadas por los docentes y cómo se adaptan a esa nueva realidad.
- 2- Uso del translenguar por parte del profesor: Identificar las situaciones y el papel del

translenguar en el ambiente de clases como herramientas pedagógicas o recursos lingüísticos y comunicativos usados por los docentes.

- 3- Orientaciones didáctico-pedagógicas orientadas al contexto de la inmigración: Centradas en las sugerencias de los profesores sobre la planificación de materiales didácticos para atender a los alumnos.

## **5 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS**

El análisis de los datos se basó en la triangulación de los datos, como presentado anteriormente, y fue organizada a partir de las siguientes categorías de análisis: 1. Prácticas pedagógicas de los profesores en el contexto de la inmigración; 2. El uso del translenguar por parte del profesor; 3. Orientaciones didácticas y pedagógicas orientadas al contexto de la inmigración. Estas categorías de análisis tuvieron la función de orientar la búsqueda por informaciones relevantes, en las entrevistas semiestructuradas, con vistas a responder a los objetivos de investigación planteados en este trabajo. De este modo, abajo se analiza y se discute los datos a partir de las categorías de análisis planteadas.

### **5.1 PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES EN CONTEXTO DE INMIGRACIÓN**

En esta sección se presenta el análisis de las entrevistas realizadas con los tres profesores, centrándose en la primera categoría de análisis de los datos: *Las prácticas pedagógicas de los docentes que actúan en contextos de inmigración*, con especial atención a las estrategias de enseñanza utilizadas en clases integradas por alumnos brasileños y venezolanos. Según las declaraciones de los participantes de la investigación, el contexto se trata de un entorno bilingüe e intercultural que exige de los docentes una postura flexible, sensible y reflexiva, capaz de integrar las diferencias lingüísticas y culturales en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En vista de esto, este punto de análisis tiene como objetivo comprender los aspectos centrales de las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores en contextos de inmigración, examinando cómo se organiza el proceso de enseñanza, los desafíos que emergen, las estrategias adoptadas y el impacto que estas generan tanto en los alumnos como en los propios docentes. Asimismo, se busca identificar las concepciones, decisiones metodológicas y reflexiones que orientan su actuación en aulas cultural y lingüísticamente

diversas, destacando el papel de los profesores como mediadores de la cultura y agentes de inclusión lingüística. Los análisis se llevarán a cabo a partir de las propias declaraciones de los docentes, recogidas durante la realización de las entrevistas semiestructuradas, complementadas con extractos de las notas y diarios de campo.

Las declaraciones revelan diferentes formas de adaptación pedagógica ante la diversidad presente en las clases. Los análisis destacaron cómo estos docentes movilizan saberes de la experiencia, utilizan recursos lúdicos y comunicativos y buscan promover un aprendizaje significativo e inclusivo, favoreciendo el diálogo entre culturas.

Para fundamentar el análisis, presentaremos fragmentos que fueron retirados de la entrevista semiestructurada realizada con los tres profesores participantes de la investigación, destacando las declaraciones más relevantes de las entrevistas. A continuación, se presenta un fragmento de la entrevista realizada con el profesor Santos, profesor de la escuela Monte Roraima, específicamente en el momento en que fue interrogado sobre sus prácticas pedagógicas para la enseñanza del español, con la pregunta: “Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com turmas compostas por alunos imigrantes ou bilíngues?”

#### **Fragmento 1 - Comenzar con el alfabeto:**

Pesq: Poderia compartilhar algum exemplo de atividade que tenha funcionado com turmas bilíngues?

Santos: Funciona, funciona bem mesmo é quando a gente começa com o alfabeto. Que aí eles querem saber como é em português, como no caso espanhol eles rebatem, porque tem algumas letras que eles dizem que tem uma outra pronúncia, tem uma outra pronúncia, mas a gente vai tem que explicar direitinho, mostrar a diferença, mostrar o som das letras, mas trabalhando com o alfabeto é a melhor parte. Logo no início mesmo.

El relato del profesor Santos revela una práctica pedagógica orientada a la alfabetización inicial y a la enseñanza del portugués como lengua de acogida. Al afirmar que “Funciona, funciona bem mesmo é quando a gente começa com o

alfabeto”, el profesor demuestra comprender la importancia de partir de elementos básicos y concretos de la lengua, promoviendo un ambiente de aprendizaje accesible para los inmigrantes venezolanos.

Asimismo, la actitud del docente evidencia que el trabajo con el alfabeto se transforma en una actividad que, además de motivar, plantea desafíos significativos para los alumnos. En el caso de los estudiantes inmigrantes, este momento favorece la comparación entre la pronunciación de las letras en su lengua de origen y en la nueva lengua de escolarización. Para los alumnos nativos, por su parte, constituye una oportunidad para reflexionar sobre la pronunciación propia y reconocer posibles variaciones. Este proceso genera, además, una interacción constante entre los estudiantes, quienes intercambian observaciones, contrastan percepciones y construyen colectivamente comprensiones más amplias sobre el sistema fonético. En conjunto, el grupo se muestra más motivado y participativo. Se trata, por lo tanto, de un espacio que no se limita a la mera decodificación de letras y sonidos, sino que promueve un ambiente de acogida lingüística y afectiva en el cual el estudiante se siente seguro para intervenir, colaborar y aprender. En ese sentido, Ferreiro (1995) señala que la alfabetización ha dejado de concebirse como la simple transmisión de una técnica instrumental limitada a la escuela, pasando a ser analizada desde múltiples disciplinas.

No obstante, Ferreiro (1995) señala que se alfabetiza mejor cuando el alumnado tiene acceso a una amplia variedad de textos y soportes; cuando participa en múltiples situaciones de interacción con la lengua escrita; cuando se trabajan distintos propósitos comunicativos y usos sociales de la escritura; y cuando se ofrecen oportunidades para que los estudiantes asuman diferentes roles enunciativos dentro de las prácticas de lectura y escritura (FERREIRO, 1995, p. 31). Entre otros aspectos, esta sistematización muestra que la alfabetización exige una diversidad de prácticas, de propósitos y de situaciones comunicativas reales.

La entrevista semiestructurada también fue realizada con la profesora Lia, que actúa en la escuela Serra Grande. A continuación, presentamos un fragmento en el que revela algunos aspectos de sus prácticas pedagógicas, a partir de la siguiente pregunta formulada durante la entrevista: “Quais materiais você costuma utilizar nas aulas de espanhol? E como você escolhe esses materiais?”

**Fragmento 2 - Cédula Hispánica:**

Pesq: E a senhora costuma usar, [.] utilizar materiais na sala de aula em espanhol? E como a senhora escolhe esses materiais?

Lia: (...) Eu sempre tratei de trabalhar o espanhol [.] falando em espanhol né, na maioria do tempo. Toda escrita que eu faço no quadro, qualquer material que seja impresso é no espanhol. Porque eu acredito que quanto mais contato se tem com a língua, mais a gente consegue absorver né. Então, eu tento selecionar materiais [.]é mais lúdicos, mais visuais, trazer essa questão da comunicação pra sala de aula, pra poder desenvolver essas habilidades com os alunos, apesar de que [...] com o público brasileiro, né os alunos brasileiros, eu sinto [.] uma rejeição, mas ainda assim, por exemplo, a minha primeira aula no ano, eu trato de trazer uma dinâmica pra que todos possam se apresentar falando em espanhol, eu coloco um resumo no quadro, me llamo fulano de tal, tengo tantos años, soy, aí eu boto a nacionalidade, brasileño, venezuelano e me gusta, e eu vou explicando o que é te gusta? é de jogar, e aí eu boto a palavra em espanhol no quadro, e aí eu digo pra eles, falem em espanhol, me gusta jugar, e aí eu já vou entrando na parte da pronúncia, explicando o som das letras, que no espanhol o "J" já vai ter um som de "R" que é os dois "RR" parecidos com o português e a aula vai se dando, [.] então eu tento trazer isso [.] de forma lúdica pra poder eh ficar mais fácil né de aprender. Eh Isso é uma vivência, uma prática que eu já trago desde quando eu trabalhava nos abrigos da migração venezuelana. Eu atuei lá quase 5 anos. E nós [.] dávamos aula eh, era um ensino informal, então não era

nesse formato de sala de aula. Eu não podia usar papel, impressão. era tudo de forma lúdica, apesar de que a abordagem era outra, eu ensinava, ensinava português como língua estrangeira para os venezuelanos, mas a estratégia eu segurei tudo para cá, [.] para trabalhar de forma lúdica com os alunos daqui.

Pesq: A senhora tem algum exemplo de atividade que tenha funcionado bem com essas turmas bilíngues?

Lia: Ah exemplo, essa dinâmica funciona muito bem de apresentação. [.] eu tenho, por exemplo, conteúdos, quando eu vou trabalhar a questão da nacionalidade, [.] eh pra que eles possam também se apresentar em espanhol, e eu trago conteúdos sobre a cédula de identidad, eu vou pontuando todos esses tópicos junto com eles, [.] e no final da atividade eu faço eles criarem uma cédula hispânica, e isso funciona muito bem, eu tenho até eh imagens, ilustrações, fotos, se vocês quiserem a gente pode tá [.] disponibilizando. Onde eles criam a cédula deles e aí eu deixo livre, eu ensino pra eles quais são os países hispânicos, [.] e aí eles ficam livres pra escolher, eu quero ser venezuelano, eu quero ser cubano, e eles fazem a identidade com a bandeirinha do país, botam a nacionalidade e todos os itens que eu solicito naquela atividade que eu propus.

El análisis de sus palabras evidencian prácticas pedagógicas centradas en la ludicidad, la comunicación y la inmersión lingüística, así como una fuerte conciencia intercultural y crítica sobre el perfil profesional necesario para actuar en este escenario. La docente demuestra además la capacidad de transferir experiencias adquiridas en la enseñanza de portugués a migrantes venezolanos al contexto formal de enseñanza de español, evidenciando el valor de los saberes experienciales en la construcción de prácticas pedagógicas eficaces.

El discurso de la profesora Lia revela una práctica pedagógica construida a partir de la

experiencia y caracterizada por una conciencia intercultural e inclusiva. La docente demuestra comprender la enseñanza de lenguas como un proceso que va más allá de la transmisión de contenidos lingüísticos, implicando el reconocimiento de las diferencias culturales y la valorización de las identidades de los estudiantes. En esta misma línea, Canagarajah (2013) señala que las culturas presentan matices que dificultan generalizaciones y que, en las relaciones intergrupales, las comunidades suelen acentuar sus diferencias como forma de afirmar su identidad.

El discurso de Lia evidencia la preocupación por crear un ambiente de aprendizaje que favorezca el contacto auténtico con la lengua extranjera y promueva la integración de los alumnos en contextos multiculturales. La elección de materiales y metodologías lúdicas, junto con el uso constante del español en el aula, muestra una postura didáctica que privilegia la inmersión lingüística y el desarrollo comunicativo.

Otro punto relevante es la transferencia de saberes entre contextos distintos de enseñanza. Lia moviliza experiencias adquiridas en espacios no formales con inmigrantes venezolanos y, al haber obtenido buenos resultados, las adapta a la enseñanza formal del español en el aula, "Eh Isso é uma vivência, uma prática que eu já trago desde quando eu trabalhava nos abrigos da migração venezuelana. Eu atuei lá quase 5 anos. E nós[.] dávamos aula eh, era um ensino informal, então não era nesse formato de sala de aula". Esta transposición evidencia el valor de los saberes experienciales en la constitución de la identidad docente y refuerza la idea de que el conocimiento pedagógico es también producto de una práctica reflexiva.

La actuación de la profesora Lia en espacios no formales influyó directamente en su manera de comprender y gestionar la diversidad en el contexto escolar. Según Días, Prata, Monteiro y Silva (2017), la educación no formal se caracteriza por actividades organizadas fuera del sistema de enseñanza formal, dirigidas a un público heterogéneo y con objetivos de aprendizaje definidos. En este tipo de espacios, Lia promovía un proceso formativo que valoraba la pluralidad cultural y fomenta una comprensión más amplia del otro. Sus actividades, además de lúdicas y simbólicas, fortalecieron el sentido de pertenencia de los inmigrantes al incorporar elementos familiares y culturalmente significativos. Su experiencia previa en uno de los abrigos de Boa Vista le proporcionó un entorno distinto de la sala de aula, en la cual le permitió identificar estrategias pedagógicas eficaces en ese contexto, que posteriormente las integra en su práctica en el ámbito escolar formal.

La docente demuestra una notable capacidad para resignificar estrategias desarrolladas

en contextos de vulnerabilidad, aplicándolas de manera creativa y eficaz a un público diferente, lo que revela flexibilidad, sensibilidad intercultural y una sólida comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad.

El ejemplo de la actividad en la que los alumnos crean una “cédula hispánica” ilustra la dimensión intercultural y crítica de su práctica. Al incentivar que los estudiantes se identifiquen con diferentes nacionalidades y exploren elementos culturales de los países hispanohablantes, Lia promueve un proceso de aprendizaje que valora la diversidad y amplía la comprensión del otro. Esta actividad, a la vez lúdica y simbólica, refleja su compromiso con una educación que integra comunicación, identidad y cultura, además de favorecer la valorización de los alumnos inmigrantes y fortalece el sentido de pertenencia, ya que se aborda algo que para algunos de ellos resulta familiar y significativo.

Podemos relacionar la actuación de la profesora Lia con lo que Barros (2022) afirma acerca de la profesionalidad docente. La autora destaca que:

Desta forma, entendemos que o professor busca estratégias e dinamismo para realizar sua ação docente a partir de sua profissionalidade e experiências profissionais, com o intuito de atender as demandas e exercerem seu ofício com responsabilidade e compromisso social<sup>13</sup> (Barros, 2022, p. 53).

Al articular esta perspectiva con la actuación de la profesora, se comprende que el trabajo docente exige estrategias dinámicas e intencionadas, ancladas tanto en la experiencia profesional como en una postura ética y social. La acción pedagógica, por tanto, deja de ser meramente técnica y pasa a orientarse hacia la inclusión, la equidad y el reconocimiento de la diversidad. De este modo, el docente no solo transmite conocimientos, sino que crea condiciones para que todos los estudiantes, especialmente aquellos en situación de vulnerabilidad cultural o lingüística, se sientan valorados, reconocidos e integrados.

La profesora Paula, quien a su vez contribuyó a la entrevista, actúa en la escuela Tepequém y destaca su compromiso profesional, señalando que la enseñanza de una lengua extranjera constituye un desafío constante. Por este motivo, busca trabajar con actividades que resulten atractivas para los estudiantes y que, al mismo tiempo, favorezcan el desenvolvimiento de las habilidades que se pretende alcanzar. Según la docente, la elección de estas actividades se orienta tanto por el interés de los alumnos como por la eficacia pedagógica demostrada en la práctica. A continuación, se presentan algunos fragmentos en los que la profesora expone sus estrategias y metodologías de enseñanza.

---

<sup>13</sup> En el original: “Desta forma, entendemos que o professor busca estratégias e dinamismo para realizar sua ação docente a partir de sua profissionalidade e experiências profissionais, com o intuito de atender as demandas e exercerem seu ofício com responsabilidade e compromisso social”. (Barros, 2022, p. 53).

### **Fragmento 3 - Compromiso:**

Pesq: Há quanto tempo você [...] atua como professora de espanhol e como tem sido essa trajetória?

Paula: (...) A minha trajetória como professora de língua espanhola[...] é pautada no compromisso de despertar o interesse dos alunos, né[...]por aprender um novo idioma[...]né e pela cultura de países hispânicos também desde o início eu busco promover aulas dinâmicas, interativas, contextualizadas pra chamar atenção dos alunos, né[...]pra questão de um[...]do aprendizado de uma nova linguagem,né, que aproxima também o estudante a realidade do idioma, pois acredito que o ensino de espanhol, ele vai além da gramática, é uma oportunidade de ampliar os horizontes culturais, promovendo o respeito à diversidade linguística social, mas não é fácil,[...] o professor, ele tem que se reinventar todos os dias, né, levar em consideração todo o contexto da sala de aula[...]né? Então, ensinar um novo idioma é um desafio e desafiador todos os dias.

La profesora Paula, en este fragmento, reafirma su compromiso como docente de español al reconocer los desafíos implicados en despertar el interés de los alumnos por la lengua y, en consecuencia, promover el deseo de aprender no solo el idioma, sino también la cultura que lo acompaña. De este modo, busca desarrollar clases atractivas y dinámicas, evitando centrarse exclusivamente en la gramática y priorizando la promoción de la inclusión en el aula. Como señala: "pois acredito que o ensino de espanhol, ele vai além da gramática; é uma oportunidade de ampliar os horizontes culturais, promovendo o respeito à diversidade linguística e social". Para ello, tiene en cuenta el contexto de vida de los estudiantes y las particularidades de sus experiencias, orientando su práctica pedagógica hacia un aprendizaje significativo y humanizador.

En el siguiente fragmento, la profesora Paula describe su práctica pedagógica en el

aula de español, revelando una preferencia por el uso de materiales didácticos lúdicos y diversificados.

#### **Fragmento 4 - Juegos educativos:**

Pesq: Quais materiais você costuma utilizar nas suas aulas de espanhol e como você escolhe esses materiais?

Paula: É, nas aulas de espanhol eu costumo muito trabalhar com materiais didáticos que são eh jogos educativos, né, caça-palavras, eh músicas, vídeos, filmes, né, [...] também costumo trabalhar com dinâmicas como batata quente, forca, jogo da memória, uso livros quando tem, né, e dicionários em espanhol. São os materiais didáticos que mais utilizo, né? E como eu escolho esses materiais? Eu escolho de acordo com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Certo?

Pesq: Poderia compartilhar algum exemplo de atividade que tenha funcionado bem com as turmas bilíngues?

Paula: [...]É, o caça-palavras, eles gostam muito, né, músicas, eh, eles gostam muito dessas atividades.

En el fragmento presentado, al mencionar juegos educativos, sopas de letras, músicas, vídeos, películas y dinámicas como la papa caliente, el ahorcado o los juegos de memoria, la docente Paula revela una concepción de enseñanza que privilegia la motivación, la participación activa y el aprendizaje significativo. Estas dinámicas son adaptadas en las clases de español, favoreciendo que los alumnos desarrollen interés por la asignatura.

Esto se fundamenta en la perspectiva de Fernández (1997), quien señala que:

El juego es una forma innata de aprender, es la capacidad que tenemos de ir experimentando y apropiándonos de lo que nos rodea y hacerlo de una forma placentera; el aprendizaje verdadero es siempre un juego en el que entran, como en todo juego, la motivación, el deseo, el reto, el descubrimiento, la creatividad, los trucos, el placer de llegar al final y de haberse superado (Fernández, 1997 p. 8).

De esta manera, la implementación de juegos y dinámicas en el aula no solo favorece la adquisición de contenidos, sino que también potencia la motivación intrínseca y el desarrollo integral de los alumnos.

Su criterio de selección de materiales se basa en el contenido que se va a trabajar, lo que evidencia una intencionalidad pedagógica clara, los recursos no se eligen de manera aleatoria, sino en función de los objetivos de aprendizaje establecidos para cada unidad o temática. Esta postura revela una planificación orientada a la coherencia didáctica, en la que la elección de materiales se articula con las necesidades del contenido y con las características del grupo. Además, la profesora tiene en cuenta que este tipo de actividades resultan atractivas para los estudiantes, lo que contribuye a que la clase fluya de manera más dinámica y participativa.

En todos los fragmentos analizados en esta sección, se observa que los discursos de Santos, Lia y Paula se complementan al describir sus prácticas pedagógicas en un contexto marcado por la presencia de estudiantes inmigrantes. Los tres docentes coinciden en la búsqueda de clases más interactivas y participativas, lo que se refleja en el uso diversificado de materiales didácticos y de estrategias de carácter lúdico. Al mencionar actividades como el trabajo con el alfabeto, la cédula hispánica, así como juegos educativos, canciones, vídeos, películas y dinámicas como la papa caliente, el ahorcado o el juego de la memoria, entre otras, los docentes evidencian un enfoque que privilegia el aprendizaje activo y significativo, fomentando la implicación y el interés de los alumnos. Además, se observa que algunas de estas actividades se repiten a lo largo del bimestre debido a los resultados positivos alcanzados en el aula.

La presencia de estudiantes inmigrantes en el aula ha llevado a los docentes a explorar formas de trabajo más dinámicas, buscando mantener la atención de los alumnos y favorecer su participación activa. En sus relatos, los tres profesores destacan la incorporación de una variedad de recursos y actividades, que van desde el trabajo con el alfabeto y la cédula hispánica hasta juegos educativos, canciones, vídeos, películas y dinámicas como la papa caliente, el ahorcado o el juego de la memoria. El uso reiterado de algunas de estas propuestas a lo largo del bimestre se justifica por los resultados positivos observados en la práctica: mayor implicación, motivación y disposición de los estudiantes para interactuar en clase. En este sentido, las actividades mencionadas reflejan un esfuerzo por crear experiencias de aprendizaje más atractivas y cercanas a la realidad de los alumnos, especialmente en un contexto marcado por la diversidad cultural y lingüística.

A partir de estas observaciones, resulta evidente que las decisiones metodológicas adoptadas por los docentes no son aleatorias, sino que responden a la necesidad de construir un entorno pedagógico que acoja la diversidad presente en el aula. En esta línea, lo que se aprecia en la práctica dialoga directamente con la propuesta de García et al. (2017), quienes

sostienen que una pedagogía orientada al aprendizaje significativo debe contemplar la adaptación de los contenidos, la flexibilidad en las estrategias de enseñanza, la articulación entre distintos saberes y el reconocimiento de los repertorios lingüísticos que cada alumno aporta. Así, más que simples dinámicas lúdicas, las actividades recurrentes se convierten en herramientas que permiten integrar experiencias previas, promover la participación activa y fortalecer un clima de inclusión que favorece el desarrollo integral de todos los estudiantes.

## 5.2 EL USO DE LA TRANSLINGÜAR POR PARTE DEL PROFESOR

En esta sección se presenta el análisis de las respuestas de los profesores entrevistados, centrado en la segunda categoría de análisis: el uso del translenguar por parte del profesor. El objetivo de este punto de análisis es comprender e identificar el uso del translenguar por parte de los profesores en el contexto de la inmigración. La comprensión se fundamenta directamente en las propias declaraciones de los docentes, las cuales fueron recogidas de manera sistemática durante la realización de las entrevistas semiestructuradas. De este modo, se introduce el primer fragmento correspondiente a la entrevista realizada con la profesora Lia, de la escuela Serra Grande. El fragmento contextualiza la experiencia de la docente en la institución, abordada con la siguiente pregunta: “E nesta escola específica, há quanto tempo você trabalha? Poderia nos contar um pouco sobre o contexto da escola?”

### **Fragmento 5 - La práctica docente:**

Pesq: Certo, e nesta escola específica, há quanto tempo você trabalha? Poderia nos contar um pouco sobre o contexto [...] da escola?

Lia: Essa escola eu estou desde o ano passado [...] e o perfil dos alunos da escola, ele se resume a alunos brasileiros e venezuelanos né [...] Então, eu consigo atuar com ambos os públicos, apesar de aqui na escola a gente trabalhar o espanhol né focado, [...] eh com enfoque da língua estrangeira, não da língua materna, que seria o caso para os venezuelanos. [...] Mas, considerando o contexto da migração venezuelana né, que adentrou a sala de aula, nós [...] eh tentamos conectar o que eles trazem dessa bagagem cultural,

idiomática, [...] com a realidade da sala de aula e os conteúdos programáticos da disciplina [...] pra poder acolher o público como um todo. [...] Eu não gosto nem de dividir. [...] ah eu tenho um público venezuelano e um público brasileiro. Não, eu tenho alunos onde eu ensino uma determinada língua e tento utilizar de estratégias, né, [...] para que eles possam se desenvolver, até porque os migrantes venezuelanos, eles vieram da Venezuela com esse déficit, né, na aprendizagem. Eles conseguem falar, se comunicar, mas a base da língua, da estrutura da língua, a gramática, eles não, não têm esse conhecimento. Então, dentro dessa, dessa dificuldade, a gente tenta trabalhar, né, com todos os alunos de igual forma. É, nas aulas de espanhol eu costumo muito trabalhar com materiais didáticos que são eh jogos educativos, né, caça-palavras, eh músicas, vídeos, filmes, né, [...] também costumo trabalhar com dinâmicas como batata quente, forca, jogo da memória, uso livros quando tem, né, e dicionários em espanhol. São os materiais didáticos que mais utilizo, né? E como eu escolho esses materiais? Eu escolho de acordo com o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Certo?

Al informar sobre el intento de “conectar o que eles trazem dessa bagagem cultural, idiomática”, la profesora muestra la movilización del repertorio lingüístico de los alumnos. Refuerza el entendimiento de que, según García et al. (2017), el uso del translenguar ayuda en el desempeño del repertorio lingüístico, ampliando espacios para el desarrollo del lenguaje.

Ante esto, se evidencia en las declaraciones de la profesora Lia que, al describir el contexto y el perfil de los alumnos, destacó que el español se trabaja como lengua extranjera y no como lengua materna para los venezolanos, la práctica se adapta a la realidad de la migración, como se nota en el fragmento: “Mas, considerando o contexto da migração venezuelana né, que adentrou a sala de aula, nós [...] eh tentamos conectar o que eles trazem dessa bagagem cultural,

idiomática, [...] com a realidade da sala de aula e os conteúdos programáticos da disciplina [...] pra poder acolher o público como um todo". En este proceso, el español se ha consolidado como un elemento estratégico para el fortalecimiento de las relaciones, especialmente como un recurso indispensable para la formación de ciudadanos críticos y globales, preparados para desarrollarse en una sociedad cada vez más interconectada. (Trindade; Menezes, 2024).

Lia, también enfatiza la importancia de no segmentar a los estudiantes, llevando a cabo estrategias que promuevan el desarrollo de todos, especialmente el refuerzo de la base estructural y gramatical de la lengua entre los migrantes: "Eu não gosto nem de dividir. [...] ah eu tenho um público venezuelano e um público brasileiro. Não, eu tenho alunos onde eu ensino uma determinada língua e tento utilizar de estratégias, né, [...] para que eles possam se desenvolver".

La decisión de no segmentar a los alumnos está en consonancia con lo que, según García, Johnson y Seltzer (2017, p. 196), "cuando logramos que en el salón de clase refleje la vida cotidiana de las personas bilingües, se abren valiosas oportunidades educativas para los estudiantes bilingües". De esta manera, la práctica pedagógica se relaciona con la realidad lingüística de los estudiantes bilingües, permitiendo la unión de los alumnos en el aula (brasileños y venezolanos). El profesor reconoce la realidad comunicativa que los estudiantes encontrarán fuera del entorno escolar, en la vida cotidiana de la comunidad local.

Se introduce el fragmento, correspondiente a la entrevista realizada con la profesora Paula, de la escuela Tepequém. El fragmento contextualiza la descripción con la presencia de alumnos inmigrantes, abordada con la siguiente pregunta: "Você poderia descrever como são suas turmas em relação à presença de alunos imigrantes? Quantos, de onde vêm, como se comunicam?"

### **Fragmento 6 - Práctica docente en el contexto de la inmigración:**

Pesq: Agora o eixo temático dois. Você poderia descrever como são as turmas em relação à presença de alunos imigrantes? E quantos, de onde vêm, como se comunicam?

Paula: Eh, na aula de espanhol é muito bom ter alunos imigrantes, né, porque a gente pode até contar com as

experiências deles, com a ajuda, eu peço muita ajuda. [...] Mas eu acho bom, na aula de espanhol, porque a gente pode ter essa interação, né, e a ajuda deles também, né. Ouvindo, né, as palavras diferentes, eh, a cultura deles também. Então é uma mistura, agora. Então na, na aula de espanhol eu acho muito bom a presença dos alunos imigrantes, né. Que eles também podem fazer a questão do intercâmbio, né, com os alunos que são aqui da de Roraima. Há sempre o intercâmbio nas aulas.

Para Paula, la presencia de los alumnos inmigrantes resulta valiosa, ya que propicia la interacción entre lenguas y culturas, creando un espacio de “mistura” y promoviendo el intercambio constante en las clases: “Então na, na aula de espanhol eu acho muito bom a presença dos alunos imigrantes, né. Que eles também podem fazer a questão do intercâmbio, né, com os alunos que são aqui da de Roraima. Há sempre o intercâmbio nas aulas”.

Esa perspectiva se fundamenta en la visión de Canagarajah (2013), según la cual los alumnos ya traen a las clases prácticas del translenguar construidas en sus contextos sociales fuera de la escuela. Esto significa que poseen un repertorio lingüístico que puede desarrollarse, movilizarse y significarse en el entorno escolar. En este sentido, en la descripción de la profesora Paula, tanto los brasileños como los venezolanos se benefician del contacto mutuo, creando un contexto de interacciones. Así, la mezcla entre las lenguas se convierte en un recurso pedagógico que favorece la valorización de los repertorios lingüísticos, la profundización del aprendizaje y la construcción conjunta del conocimiento (Canagarajah, 2013). En este fragmento, las interacciones en la clase revelan una complejidad, en la actitud de los estudiantes inmigrantes hacia el uso de su lengua materna que se presenta como un factor de resistencia.

A continuación, corresponde a la entrevista realizada con la profesora Lia, se propone investigar las comunicaciones de los alumnos inmigrantes, con el fin de identificar la prevalencia del español o el portugués en sus interacciones. Se aborda con la siguiente pregunta: “Você poderia descrever como são suas turmas em relação à presença de alunos imigrantes? Quantos, de onde vêm, como se comunicam?”

**Fragmento 7 - La comunicación y la acción docente:**

Pesq: Esses alunos imigrantes, eles geralmente se comunicam mais em espanhol com eles mesmos ou com alunos eh brasileiros? [.] Eles se comunicam em português ou espanhol?

Lia: Vai depender também da turma e do público que está dentro dessa turma. [.] Eu tenho alunos venezuelanos que não querem falar o espanhol né. Eles já falam muito bem o português, conseguem se desenrolar bem no português [.] e eles falam em português com os brasileiros e entre si também. [.]eh já percebi alunos que são venezuelanos onde eu quis tratar com eles em espanhol e eles têm essa barreira de não querer adentrar na língua deles e me respondem em português. [.] E eu digo, habla español para que me comprendas e para que yo te comprenda, e eles não querem, querem falar português. [.] Assim como eu tenho um grupo, acho que nós estávamos nessa turma agora do nono A [.] eu tenho uma quantidade de venezuelanos bem perceptível na sala, e eu lido com esses alunos falando diretamente em espanhol [.] e elas me respondem em espanhol [.] e entre elas, elas falam em espanhol. [.] E é um espanhol maravilhoso, perfeito. [.]

Eu aproveito disso, né, pra ter também essa prática, essa troca. [.] Então, é sempre muito [relativo] relativo, porque eu tenho diferentes realidades, né? Pela quantidade de alunos. Considerando que eu dou aula pra todas as turmas da escola são dez de manhã e dez turmas à tarde [.] então.

En este fragmento se observa que las barreras lingüísticas pueden ser establecidas por los propios estudiantes inmigrantes, que en ocasiones evitan el uso de su lengua materna en el entorno de las clases. La profesora Lia ilustra esta resistencia: “Eu tenho alunos venezuelanos que não querem falar o espanhol né. (...) eh já percebi alunos que são venezuelanos onde eu quis tratar com eles em espanhol e eles têm essa barreira de não querer adentrar na língua deles e me respondem em português”. Esta actitud de construir una barrera se evidencia con la propuesta teórica de deconstrucción de fronteras. El enfoque del translenguar, según García et al. (2017), se centra en el rendimiento y la movilización del repertorio lingüístico de los estudiantes, contribuyendo a la deconstrucción de las rígidas barreras lingüísticas y sociales que se construyen.

Aunque la profesora Lia también viva en un contexto en el que el translenguar y el bilingüismo son aceptados y movilizados con éxito, lo que permite aprovechar la diversidad: “Assim como eu tenho um grupo, (...) eu tenho uma quantidade de venezuelanos bem perceptível na sala, e eu lido com esses alunos falando diretamente em espanhol [...] e elas me respondem em espanhol [...] e entre elas, elas falam em espanhol. [...] E é um espanhol maravilhoso, perfeito. [...] Eu aproveito disso, né, pra ter também essa prática, essa troca”.

De este modo, la profesora actúa como facilitadora del bilingüismo, al aprovechar la fluidez de los estudiantes en español para fomentar la “práctica” y la “troca”. Por lo tanto, su actuación se alinea con la perspectiva de García et al. (2017) sobre la movilización del repertorio y el desarrollo del lenguaje, demostrando que, incluso con la resistencia de algunos estudiantes, es posible utilizar el repertorio bilingüe como recurso de estrategia en las clases.

En el siguiente fragmento comienza la temática de reflexiones y sugerencias, centrada en la investigación de apoyo percibida por la docente para el trabajo en clases bilingües. El análisis de estas demandas está directamente relacionado con los ejes centrales de la pedagogía del translenguar propuestos por García et al. (2017), que se basan en la postura docente (stance), la planificación de actividades (design) y los cambios prácticos (shifts) en la acción pedagógica. Se le preguntó a la profesora Lia: “Na sua visão, que tipo de apoio (formação, materiais, estrutura) seria importante para facilitar o trabalho com turmas bilíngues ou multilíngues?”

**Fragmento 8 - Pedagogía del translenguar en la práctica docente:**

Pesq: A gente vai passar para a próxima temática, reflexões e sugestões. Na sua visão, que tipo de apoio, formação, material ou estrutura seria importante para facilitar o trabalho com turmas bilíngues ou multilíngues?

Lia: [...] Bom, eu acredito que a gente pode começar[...] por uma atualização dos livros didáticos, né, a princípio nem existe livro de espanhol[...] pra gente utilizar, né, começa daí,[...] e se houvesse, que esses livros viessem com uma,[...] um desenho diferente, porque o que é muito comum a gente encontrar,[...] um livro de espanhol que vem com um CD colado atrás, aí o professor entra na sala, bota o CD pra girar, bota o aluno pra ouvir,[...] e manda ele responder. Eu acho que a [...]o ensino da língua não vem por esse caminho, né, então, eu acho que atualizar esse material pedagógico já seria o primeiro passo.[...] Eh eu acho que,[...] aquela eu vou sonhar grande, né, ter uma sala com uma[...] como se fosse um laboratório de idiomas, também facilitaria muito, [uma sala temática né] é uma sala temática, não só temática né, com coisas da hispânica, mas onde a gente pudesse fazer realmente essa escuta das variações dos sotaques no espanhol, que isso fosse algo, que fosse de um contato real, não só de pegar um CD e ouvir, mas eu sei que isso demanda muita logística,[...] e demanda também[...] a necessidade de ter esse imigrante que domina aquela língua, naquele sotaque, pra gente fazer as comparações, apesar de que também a gente pode encontrar vídeos que dá pra[...] desenvolver esse tipo de atividade, mas tem vários encaminhamentos que a gente pode utilizar[...] pra facilitar e atualizar

esses processos de ensino e aprendizagem né da requisição da segunda língua[.] do espanhol.

La profesora Lia comienza su reflexión con una crítica al diseño de las actividades, señalando la inadecuación del material didáctico tradicional y la falta de recursos para el espanhol: “[.] Bom, eu acredito que a gente pode começar[.] por uma atualização dos livros didáticos, né, a princípio nem existe livro de espanhol[.] pra gente utilizar, né, começa daí (...) Eu acho que a [.]o ensino da língua não vem por esse caminho, né, então, eu acho que atualizar esse material pedagógico já seria o primeiro passo”. Como también señala Ferreira (2009), la educación tradicional tiende a debilitar la creación de entornos bilingües.

La crítica al uso pasivo del método “o professor entra na sala, bota o CD pra girar, bota o aluno pra ouvir,[.] e manda ele responder”, refleja la postura docente(stance) de rechazo a la enseñanza monolingüe y rígida. Según Canagarajah (2013), el translenguar surge como un paradigma innovador en los estudios lingüísticos, rompiendo con la perspectiva monolingüe tradicional. En lugar de tratar las lenguas como sistemas autosuficientes y separados, este enfoque valora el repertorio integrado de hablantes, en el que se articulan diferentes códigos, recursos semióticos y prácticas culturales en la comunicación.

La búsqueda de una enseñanza más auténtica lleva a la docente a proponer cambios prácticos (shifts) concretos. Además, la propuesta de la “sala temática” evidencia la búsqueda de un nuevo (design) pedagógico que está centrado en la integración de conocimientos y en la variación lingüística: “ Eh eu acho que,[.] aquela eu vou sonhar grande, né, ter uma sala com uma[.] como se fosse um laboratório de idiomas, também facilitaria muito, [uma sala temática né] é uma sala temática, não só temática né, com coisas da hispânica, mas onde a gente pudesse fazer realmente essa escuta das variações dos sotaques no espanhol, que isso fosse algo, que fosse de um contato real, não só de pegar um CD e ouvir”.

Por lo tanto, al informar sobre la necesidad de “atualizar esse material pedagógico” y la propuesta de “uma sala temática, (...), mas onde a gente pudesse fazer realmente essa escuta das variações dos sotaques no espanhol, que isso fosse algo, que fosse de um contato real”, con la lengua, la profesora demuestra la adopción de dos ejes: la postura del profesor

(stance) y la planificación de actividades (design) que reflejan la búsqueda de integración de conocimientos y variaciones lingüísticas.

La crítica al uso pasivo del CD “o professor entra na sala, bota o CD pra girar, bota o aluno pra ouvir, [...] e manda ele responder” evidencia la búsqueda de cambios prácticos (shift) relacionados con los contactos y las interacciones con la lengua, alineando la flexibilidad metodológica.

Para fortalecer esta pedagogía, García et al. (2017) destacan la adaptación del contenido, la flexibilidad metodológica, la integración de conocimientos y la valorización del repertorio lingüístico de los estudiantes como recurso didáctico, que son partes fundamentales del translenguar. La iniciativa de la profesora Lia, al romper con el modelo tradicional y promover el contacto real e interactivo con la diversidad del español, se materializa como un ejemplo práctico de la articulación exitosa de los tres ejes (stance, design y shifts) de la pedagogía del translenguar.

Se introduce el siguiente fragmento, correspondiente a la entrevista realizada con el profesor Santos, de la escuela Monte Roraima. El fragmento contextualiza que la teoría del translenguar es una práctica observada, aún es poco conocida entre los profesores entrevistados. La recopilación de datos solo buscó verificar el contacto previo de los docentes con el concepto, y no la obligatoriedad de su dominio. Se le preguntó: “Você já ouviu falar da teoria da translanguagem? Se sim, como entende esse conceito e, se não, como descreveria a maneira como seus alunos usam as línguas em sala?”

#### **Fragmento 9 - Conocimiento teórico frente a la práctica intuitiva del translenguar:**

Pesq: Já ouviu falar sobre a teoria da translanguagem?

Santos: Ainda não, primeira vez.

El profesor Santos indica su desconocimiento de la teoría, aunque esto no descarta la posibilidad de que el translenguar pueda ejercer en sus prácticas cotidianas. En este fragmento, correspondiente a la entrevista realizada con la profesora Paula, que buscó verificar el contacto previo de los docentes con el concepto del translenguar, y no la obligatoriedad de su dominio. Se aborda con la siguiente pregunta: “Você já ouviu falar da teoria da translanguagem? Se sim, como entende esse conceito e, se não, como descreveria a maneira como seus alunos usam as línguas em sala?”

### **Fragmento 10 - Desconocimiento de la teoría:**

Pesq: Certo. Você já ouviu falar da teoria da translinguagem? Se sim, como entende esse conceito e, se não, como eh em eh poderia eh descrever a maneira como seus alunos usam a língua em sala de aula?

Paula: Não, eu não, ainda não tinha ouvido falar dessa teoria, né, mas na prática com diálogos e atividades escritas.

La profesora Paula también indica desconocimiento de la teoría, pero transfiere el foco para la práctica “na prática com diálogos e atividades escritas”; refuerza la idea de que la práctica lingüística está en la rutina de la escuela. Según García et al. (2017), destaca la necesidad de adaptar el contenido a trabajar según el contexto del aula, lo que implica flexibilidad metodológica, interacción de conocimientos y valoración de los repertorios lingüísticos de los estudiantes.

En este fragmento, correspondiente a la entrevista realizada con la profesora Lia, que contextualiza que la teoría del translenguar es una práctica observada, aún es poco conocida. Se aborda con la siguiente pregunta: “Você já ouviu falar da teoria da translinguagem? Se sim, como entende esse conceito e, se não, como descreveria a maneira como seus alunos usam as línguas em sala?”

### **Fragmento 11 - El concepto intuitivo:**

Pesq: A gente vai passar para a próxima temática, reflexões e sugestões. Na sua visão, que tipo de apoio, formação, material ou estrutura seria importante para facilitar o trabalho com turmas bilíngues ou multilíngues?

Lia: Pois é, eu ouvi falar brevemente pelo pesquisador 2, até ele me enviar o arquivo eu não conseguir ler por conta das demandas né de trabalho, [...] mas[...] se eu for né, pelo contexto da palavra translinguagem, [...] se eu for conceituar essa palavra, eu acho que tem a

ver com tudo que eu já falei agora,né. Dessa interação, das linguagens, [...] das vivências, eh eu acredito que vá por esse caminho, então é uma realidade que a gente vive né, principalmente a nossa escola que têm uma grande quantidade de alunos venezuelanos, então eu acho que se encaminha por aí o conceito de translanguagem, [...] a interação dessas línguas, né dessas linguagens né, essa troca de conhecimento.

La profesora Lia relata haber oído hablar brevemente del término, y cuando se le pide que lo conceptualice a partir del contexto de la palabra, la profesora lo vincula inmediatamente con su realidad pedagógica y las clases de aula: "Pois é, eu ouvi falar brevemente pelo pesquisador 2, até ele me enviar o arquivo eu não conseguir ler por conta das demandas né de trabalho, [...] mas[...] se eu for né, pelo contexto da palavra translanguagem, (...) se eu for conceituar essa palavra, eu acho que tem a ver com tudo que eu já falei agora,né. Dessa interação, das linguagens, [...] das vivencia".

La profesora conceptualiza de forma intuitiva y pragmática el concepto como la interacción de lenguas y el intercambio de conocimientos que se produce debido a la presencia de alumnos venezolanos. Su práctica refleja la esencia de la teoría: "então eu acho que se encaminha por aí o conceito de translanguagem, [...] a interação dessas línguas, né dessas linguagens né, essa troca de conhecimento".

De este modo, su comprensión se basa en la experiencia concreta y en la mediación de la enseñanza en un entorno lingüísticamente diverso. Esta percepción se alinea con los principios de García et al, 2017, que afirman que la pedagogía del translenguar moviliza todas las características del repertorio lingüístico del alumno junto con su bilingüismo dinámico, permitiendo la expresión de múltiples formas de saber sobre un determinado significado, ya sea para atender funciones académicas complejas o para contextos comunicativos específicos.

### 5.3 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y PEDAGÓGICAS ORIENTADAS AL CONTEXTO DE LA INMIGRACIÓN

Esta sección presenta un análisis de las respuestas del profesorado participante en la investigación, centrándose en la tercera categoría de análisis: las orientaciones didáctico-pedagógicas en el contexto de la inmigración. El objetivo de esta etapa fue identificar, comprender e interpretar las prácticas, percepciones y estrategias pedagógicas adoptadas en la atención al alumnado inmigrante, así como observar los posibles retos, avances e implicaciones pedagógicas derivadas de esta realidad.

Las prácticas docentes analizadas y la realidad escolar observadas revelan que el contexto educativo de Roraima se ha configurado como un espacio de resistencia y reconstrucción pedagógica frente al fenómeno migratorio venezolano. En las escuelas estudiadas, la inclusión lingüística y cultural del alumnado se manifiesta como un proceso continuo que requiere adaptaciones pedagógicas permanentes y una formación específica del profesorado para actuar en contextos multiculturales y multilingües.

A continuación se muestra un extracto de la entrevista realizada por la profesora Lia, en la que se analiza el aspecto.

#### **Fragmento 12 - Conectando ambas lenguas:**

Pesq: [...] Em sua opinião, o fato dos alunos terem contato com duas línguas em sala de aula, contribui para o aprendizado? E como isso se manifesta no dia a dia?

Lia: Com certeza contribui, eu, particularmente nas minhas aulas, tento fazer sempre essa conexão, [...] porque é uma interação que vai acontecer de qualquer forma, seja positiva ou negativa, ela vai acontecer na sala de aula. Então a gente tem que usar dessa bagagem linguística e cultural que eles trazem consigo para poder fazer essa interação, [...] eu particularmente quando estou explicando a questão da pronúncia, eu sempre trato de trazer o português e o espanhol e ir comparando os fonemas, como que é a pronúncia das

vogais no espanhol e no português. Então eu vou sempre trazendo essa aproximação para explicação e sempre conectando ambas as línguas. [...] Eu acho que é um item relevante que a gente não pode[...] separar, até porque não dá pra separar a realidade que a gente tá vivendo hoje, né.

La entrevista realizada con la profesora Lia revela un conjunto de prácticas pedagógicas directamente influenciadas por la presencia de estudiantes venezolanos en la Escuela Estatal Serra Grande. [...] “eu tenho uma quantidade de venezuelanos bem perceptível na sala, e eu lido com esses alunos falando diretamente em espanhol [...] e elas me responden em espanhol” [...] Su trabajo demuestra el desarrollo de un repertorio didáctico orientado a la inclusión lingüística, cultural y social del alumnado inmigrante, fundamentando la enseñanza del español en contextos bilingües y multilingües.

El habla de la profesora Lia dialoga con García et al. (2017), que destaca la necesidad de adaptar el contenido a ser trabajado en clase según el contexto del salón de clase, lo que implica en la flexibilidad metodológica, integración de saberes y valoración de los repertorios lingüísticos de los estudiantes. La profesora Lia considera la presencia del portugués y el español como herramientas fundamentales para promover la interacción entre estudiantes brasileños y venezolanos, reconociendo al mismo tiempo que este proceso se da de forma natural. Esta postura demuestra un enfoque pedagógico integrador y colaborativo, alineado con perspectivas interculturales que valoran la convivencia, el diálogo y el aprendizaje. Canagarajah (2013) enfatiza que el aprendizaje en contextos multilingües es más eficaz cuando reconoce la interdependencia entre lengua, cultura e identidad. Al valorar los repertorios híbridos de los estudiantes, la educación bilingüe no solo amplía las oportunidades de acceso al conocimiento, sino que también fortalece prácticas pedagógicas inclusivas que legitiman la diversidad y promueven la justicia social en el entorno escolar.

Es válido considerar que el uso predominante del español en la comunicación con el alumnado durante las clases de español, así como los registros escritos en la pizarra, favorece la exposición visual al idioma, fomenta la creación de un entorno de inmersión lingüística y contribuye al desarrollo de la estructura escrita y gramatical de la lengua.

A continuación, presentamos un extracto de una entrevista realizada por la profesora Lia, que analiza aspectos de la adaptación de materiales y estrategias para las necesidades de los estudiantes en las clases de español.

### **Fragmento 13 - Parte gramatical:**

**Pesq:** Quanto à adaptação dos materiais e das estratégias para atender os alunos imigrantes nas aulas de Espanhol, por exemplo, em uma aula sobre pronomes, conteúdo que muitos deles já dominam, você teria alguma atividade que seja mais avançada ou desafiadora para atender ao nível desses estudantes?

**Lia:** Sim, a gente trabalha a questão gramatical, conjugação verbal, e aí eu trago também os pronomes. Por exemplo, na dinâmica de "presentación" que eu faço no início do ano letivo, em que eu ensino a estrutura através de um "guión" com frases como "(yo) Me llamo ....." eu consigo caminhar pelos pronomes do espanhol (yo,tú,él), identificar como que o verbo é conjugado quando sou eu quem falo (1ª pessoa) ou se é o meu amigo que está respondendo (3ª pessoa), [...] e aí eu consigo conectar a parte gramatical, para alguns que não tiveram esse estudo na Venezuela, e eles conseguem ter o contato aqui, porque eles vêm de lá só com a fala em espanhol desenvolvida, e não tem essa parte estrutural da língua, a parte gramatical.

Esta práctica beneficia a todo el alumnado, aunque de maneras distintas. Por un lado, refuerza la estructura gramatical para los estudiantes venezolanos, quienes, aun teniendo un dominio oral más desarrollado, presentan dificultades en el uso escrito. Por otro lado, posibilita que los estudiantes brasileños amplíen su contacto con la lengua y desarrollen progresivamente sus habilidades de comprensión y producción, tanto oral como escrita. [...] "a minha primeira aula no ano, eu trato de trazer uma dinâmica pra que todos possam se apresentar falando em espanhol, eu coloco um resumo no quadro, me llamo fulano de tal, tengo tantos años, soy, aí eu boto a nacionalidade, brasileiro, venezuelano e me gusta, e eu vou explicando o que é te gusta? é de jogar, e aí eu boto a palavra em espanhol no quadro, e aí eu digo pra eles, fala em espanhol, me

gusta jogar, e aí eu já vou entrando na parte da pronúncia, explicando o som das letras”.

De este modo, la estrategia favorece la integración entre las prácticas orales y escritas de todos los estudiantes. La alternancia entre los idiomas se presenta como una estrategia intencional, utilizada para la explicación de fonemas, pronunciaciones y estructuras gramaticales, lo que favorece la conciencia metalingüística de todo el alumnado. Esta práctica se asoma a los principios del translenguar (García y Wei, 2015 ), manifestándose en la alternancia natural de los idiomas, en la apreciación de repertorios bilingües y en la creación de puentes constantes entre el portugués y el español, transformando la diversidad lingüística en un recurso de aprendizaje.

Para contextualizar el análisis de los datos, se presenta un extracto de una entrevista realizada por el profesor Santos, en la que se analizan los retos y las estrategias adoptadas al trabajar con clases de estudiantes inmigrantes y bilingües. Entre los principales retos identificados, destaca la ausencia de materiales didácticos específicos para español, lo que lleva al profesor a buscar recursos de forma independiente y adaptar el contenido a las necesidades de la clase. Ante esta realidad, el profesor recurre a estrategias como la creación de su propio material y la selección de recursos que se aproximan a la variedad lingüística utilizada por el alumnado, adaptando así el proceso de enseñanza al contexto multilingüe del aula.

A continuación, presentamos un extracto de una entrevista realizada por el profesor Santos, que analiza la falta de materiales didácticos adecuados para los estudiantes inmigrantes que representa un desafío importante en la vida escolar diaria.

#### **Fragmento 14 - Falta de material:**

Pesq: Vamos para o nosso Eixo Temático III, falar sobre os Desafios e Estratégias. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com turmas compostas por alunos imigrantes ou bilíngues?

Santos: Falta de material. Com certeza é falta de material. Que aí tem que atrás de procurar recursos, aquilo que você estudou durante toda a sua carreira quando estava na faculdade, né. E procurar realmente estratégia porque, no caso quando eu comecei, ainda tinha inglês e espanhol. Aí passou a ser somente o inglês e não tinha material de espanhol, só material de inglês. Até mesmo para procurar hoje em dia, dificilmente você acha material de espanhol. E essa é a grande dificuldade, você tem que criar material, tentar saber o que a turma sabe. Porque, pelo menos aqui à noite agora, que a maioria é venezuelano, eu tô procurando materiais com a linguagem mais prática da Venezuela, entendeu? Com uma linguagem mais parecida com aquilo que eles já sabem. É até uma troca de aprendizagem, né! Eu aprendi muito com eles, porque quando eu tava aprendendo, falei pro Josimar aí, quando eu tava aprendendo, eu ia bastante, quase toda semana eu ia para Venezuela. Aí de tanto ir lá, o pessoal pensava que eu era venezuelano.

En esta perspectiva, en la declaración del profesor Santos se menciona que su práctica pedagógica es adaptada debido a la falta de materiales didácticos adecuados para las clases de español con estudiantes inmigrantes. El profesor señala que esta carencia de recursos lo obliga a buscar alternativas, producir sus propios materiales y adaptar el contenido, una vez que los materiales disponibles priorizan la enseñanza del inglés, dado que otrora la asignatura de lengua española había sido retirada de la malla curricular de la red pública de enseñanza estatal.

Según Welp y García (2022), la pedagogía translingüe exige que el profesorado adapte sus clases para considerar el repertorio lingüístico completo del alumnado. Este enfoque implica revisar la planificación de las clases, reconfigurar los materiales, desarrollar tareas colaborativas y permitir el uso integrado de diferentes lenguas en el proceso de aprendizaje, haciendo que la práctica docente sea más sensible a los contextos multilingües. Esta realidad

se vuelve aún más compleja en el contexto escolar actual, donde una gran proporción del alumnado es venezolano, lo que demanda no solo materiales en español, sino también versiones que se adapten a la variedad lingüística empleada por estos estudiantes.

No obstante, es relevante resaltar que, al describir su práctica, el profesor enfatiza un enfoque pedagógico basado en el intercambio cultural y en la flexibilidad metodológica, afirmando que aprende de los estudiantes a la vez que enseña. Este aspecto constituye un punto positivo en el contexto analizado, pues, a pesar de la falta de materiales apropiados, el docente desarrolla estrategias que no solo atenúan las limitaciones del proceso de enseñanza, sino que también fomentan prácticas creativas y colaborativas, sensibles a las realidades culturales presentes en el aula.

A continuación se presenta un extracto de una entrevista realizada a la profesora Paula, en la que se abordan los tipos de apoyo que se consideran imprescindibles para facilitar la labor docente en contextos marcados por la presencia de alumnado inmigrante, dados los retos que plantea la diversidad lingüística y cultural en el ámbito escolar.

#### **Fragmento 15 – Formación tecnología y el desafío de las clases bilingües:**

Pesq: Na sua visão, que tipo de apoio (formação, materiais, infraestrutura) seria importante para facilitar o trabalho com turmas bilíngues ou multilíngues?

Paula: É a formação docente, né, específica na área de linguagem e materiais, eu acho que importante no momento, em pleno século XXI, são materiais tecnológicos, né? Nós temos até um projeto já no papel de uma sala, a Lab Línguas, né, que nós estamos aí, já é um é o nosso sonho, meu, da professora de inglês, também, português, fazemos uma sala específica, própria para trabalhar, já ficar toda organizada, né, toda montada pro ensino do espanhol, do inglês e do português, mas ainda é um sonho e está no papel.

Al integrar la mirada de la profesora Paula, se refuerza la comprensión de que la falta de recursos y de formación específica no solo limita el desarrollo de materiales adecuados, sino que también afecta la capacidad docente de atender a la diversidad cultural y lingüística

del aula. Esta lectura se relaciona directamente con los relatos del profesor Santos, revelando que, a pesar de los desafíos, ambos docentes emplean prácticas creativas, colaborativas y culturalmente sensibles, consolidando un enfoque pedagógico que se adapta a la realidad migratoria presente en la escuela.

Además, señaló la necesidad de contar con materiales didácticos adecuados, en particular recursos tecnológicos, considerados fundamentales ante las exigencias del siglo

XXI. La profesora también mencionó la existencia de un proyecto institucional llamado la *La Lablínguas*, concebido como un aula equipada y organizada para la enseñanza del español, inglés y portugués. Sin embargo, reiteró que la iniciativa aún permanece solo en el plano teórico, lo que sugiere que, aunque existen propuestas e intenciones orientadas a mejorar las prácticas pedagógicas, todavía persisten barreras estructurales que dificultan su implementación.

Asimismo, la profesora Paula aporta un elemento fundamental a este análisis al destacar que la principal demanda para atender a un alumnado multicultural es la formación docente específica en el área de lenguas. La profesora enfatizó que la ausencia de una preparación adecuada interfiere directamente en la calidad del proceso de enseñanza destinado a los estudiantes inmigrantes, reforzando la necesidad de un cuerpo docente calificado para actuar en contextos bilingües.

A este panorama se suma la contribución de la profesora Lia, cuyas estrategias de alternancia entre el portugués y el español revelan una pedagogía orientada a la inclusión lingüística, al desarrollo de la conciencia metalingüística y a la valoración de los repertorios bilingües del alumnado.

En conjunto, las tres entrevistas revelan que la realidad educativa en las escuelas citadas exigen mucho más que materiales didácticos, demandan una pedagogía culturalmente situada, un cuerpo docente formado para actuar en contextos multilingües y políticas institucionales que acompañen las transformaciones sociolingüísticas provocadas por la migración. A pesar de los desafíos, las prácticas descritas por Lia, Santos y Paula evidencian un movimiento pedagógico de creación y reconstrucción que usa la diversidad lingüística como un impulso para nuevas formas de enseñar y aprender.

Aún en esta perspectiva, la entrevista con la profesora Lia presenta un factor diferenciador, respecto a la enseñanza del español en contextos bilingües, especialmente en lo que se refiere a la producción de un guía didáctico para estudiantes inmigrantes y a la importancia de observar la configuración del perfil del profesor. Referente a la construcción de un material pedagógico específico, Lia destaca que la elaboración de un guía debe

considerar las demandas reales del alumnado venezolano que ya posee un dominio oral del español, pero presenta dificultades significativas en la estructura gramatical y en el conocimiento metalingüístico.

Para dar segmento a la discusión, se presenta un extracto de una entrevista realizada por la profesora Lia en contribución en la construcción de guías didácticas.

### **Fragmento 16 – Guía didáctico:**

Pesq: Agora para nós encerramos, se você fosse contribuir com a construção de um guia didático para os estudantes imigrantes atendidos nas escolas do estado de Roraima, por ser o cerne da migração venezuelana, que sugestões ou estratégias você incluiria?

Lia: Mas nesse caso, esse guia seria para ensinar português ou espanhol?

Pesq: Espanhol

Lia: ah, [.] obrigada por esclarecer, perguntei isto porque eu já dei aula, como eu falei antes, de português para migrantes, e lá a gente construiu um guia didático e deu super certo [.] para ensinar o espanhol para migrantes, eu acho que a gente [.] focaria, considerando que eles falam, na questão mesmo gramatical, porque aqui no Brasil [.] o ensino é muito voltado para isso, é muito conteudista [.] então você vai pro vestibular você tem que saber o conteúdo gramatical, vai fazer uma prova de concurso tem que saber o conteúdo gramatical, eles não focam tanto na questão dos conteúdos comunicativos, na interação da sala de aula, então eu acho que a gente [.] deveria preparar alunos para essas [.] essas [.] situações posteriores porque aqui no Brasil funciona desse jeito, considerando que nós estamos falando de alunos que já estudam aqui, e que estão fazendo uma vida aqui, eu acho que nesse guia didático, a gente deveria construir eles se encaminhando para isso, [.] porque

como eu falei, [...] os alunos que eu atendi, eles tinham essa dificuldade, é déficit, eles não tinham a base estrutural da língua, a gramática de saber o que é um pronome, um verbo, até mesmo de conhecer como que surgiu o espanhol, existe um conflito aí de informações, e quando a gente, enquanto professor quer esclarecer, às vezes eles tem até [...] um impasse, pois eles negam que falam o espanhol e na aula sempre trato de reforçar que o *español y castellano* é a mesma coisa, é o mesmo idioma e adentro na questão da origem do idioma e trago até uma parte histórica sobre a questão, mas eles retrucam "não professora, *español y castellano* são coisas diferentes". Então eu acredito que a gente tem que focar nessa parte gramatical, a parte da história, a parte conteudista mesmo, pra poder preparar eles para os[...] vestibulares, concursos e o que vier de necessidade.

La declaración del profesor revela un enfoque de enseñanza guiado por un enfoque basado en el contenido, con énfasis en la gramática, la conjugación verbal y la clarificación de conceptos estructurales, como la distinción entre pronombres y verbos, argumentando que el sistema educativo brasileño y sus procesos de evaluación, como los exámenes de ingreso a la universidad y los exámenes de servicio público, exigen este dominio.

Esta postura demuestra una conciencia profesional alineada con la necesidad de preparar a los estudiantes migrantes para las demandas académicas y sociales del nuevo contexto escolar, articulando una perspectiva intercultural con una orientación estructural de la lengua.

Sin embargo, al relacionar esta postura con los principios de la pedagogía del transleguar, se observa que permitir que los estudiantes movilicen todo su repertorio lingüístico, incluyendo el léxico, la sintaxis y el discurso, favorece las conexiones, las comparaciones, la formulación de preguntas profundas y la participación en actividades significativas, como lo señalan (GARCÍA; JOHNSON; SELTZER, 2017, p. 11).

Además, la profesora Lia destaca un aspecto esencial para la enseñanza en contextos bilingües: el perfil del profesor. Según ella, el profesor de español debe dominar tanto el

portugués como el español para promover una interacción eficiente, establecer comparaciones relevantes entre sistemas lingüísticos y evitar fallos comunicativos que puedan comprometer el aprendizaje.

A continuación, se presenta un extracto de una entrevista realizada por la profesora Lia en La importancia de la competencia bilingüe en el perfil del profesorado de español en contextos con brasileños y venezolanos.

### **Fragmento 17 - Español en contexto bilingüe:**

Pesq: Para encerramento, [.] gostaria de acrescentar mais alguma coisa que acha relevante sobre sua experiência com o ensino de espanhol em contexto bilíngue?

Lia: [...] Bom, [.]sim, gostaria [...] e minha experiência no estilo do espanhol no contexto bilíngue, eu acho que[.] a gente tem que começar a avaliar o perfil do professor que leciona [.] a disciplina de espanhol. Por quê? Considerando que eu tenho um público brasileiro e um público venezuelano, que eu nem gosto de pontuar, assim como eu falei antes [.]

É válido que o professor domine ambos os idiomas [.] para poder fazer essa interação e comparação [.] e eu enquanto professora de espanhol, já percebi, pode até ser um pouco antiético o que eu vou falar agora [.] muito professor de espanhol que não está preparado para atender esse público[.] ou que não domina a parte estrutural da língua ou que não domina a fala [.] existe aí todo[.] uma falha de comunicação no percurso da trajetória da docente [.] então acho que traçar o perfil desse professor que ensina espanhol tanto para brasileiros quanto para venezuelano tinha que ser o primeiro passo, eu digo isso devido à minha prática no abrigo, quando eu dei aula de português para os migrantes venezuelanos, [.] eu não conseguiria lecionar o

português pra eles se eu não dominasse ambas as línguas, e se eu não entendesse que a pronúncia numa língua é de um jeito e a pronúncia na outra língua é do outro, e fazendo o caminho contrário, o ensino da língua percorre a mesma estratégia [...] então é necessário dominar as duas línguas, então, acho que tem que partir daí, e em questão de material pedagógico foi o que eu disse antes, um material atualizado, com uma dinâmica diferenciada, sair do CD ROM que você coloca para escutar, eu acho que isso aí já tem ultrapassado, faz tempo.

La declaración del profesor afirma que los profesores de español necesitan dominar tanto el portugués como el español para facilitar las comparaciones, comprender las diferencias de pronunciación y mediar en la comunicación entre brasileños y venezolanos. Esto coincide con el argumento de Welp y García (2022), quienes afirman que “la pedagogía translenguar requiere un profesor capaz de desarrollar tareas que movilicen el repertorio bilingüe de los estudiantes”. Los autores enfatizan que una pedagogía translenguar presupone que el estudiante pueda movilizar todos sus recursos lingüísticos, sin que el profesor restrinja artificialmente el uso de las lenguas» (WELP y GARCÍA, 2022, p. 8).

En este sentido, el dominio de ambos idiomas por parte del profesor deja de ser una mera habilidad técnica y se convierte en un requisito fundamental para que las prácticas transleguar se desarrollen de forma auténtica y con orientación pedagógica. La profesora enfatiza que, sin esta competencia, surgen fallas de comunicación y limitaciones en la mediación pedagógica, lo que confirma lo que Welp y García describen como un obstáculo para la implementación efectiva de la pedagogía del transleguar.

Al abogar por la necesidad de materiales y metodologías actualizados que trasciendan las prácticas tradicionales, su discurso también refuerza el rol del profesor como agente que crea las condiciones para que los estudiantes movilicen su repertorio lingüístico natural, promoviendo un aprendizaje más significativo, alineado con los principios translenguar.

#### **5.4 ORIENTACIONES DIDÁCTICAS-PEDAGÓGICAS**

En esta subsección proponemos orientaciones didáctico-pedagógicas para la enseñanza del español fundamentadas en los principios del translenguar y inspirados en las constataciones realizadas en los análisis de los datos. Su propósito es servir como guía para

una práctica docente basada en esta pedagogía, ofreciendo directrices que favorezcan procesos de enseñanza más inclusivos. Dichas orientaciones buscan mejorar el aprendizaje de la lengua, atendiendo a la diversidad del alumnado y valorizando el repertorio lingüístico de cada estudiante. Estas orientaciones son sugerencias que pueden ser modificadas de acuerdo con el contexto utilizado. A seguir se presentan las orientaciones didáctico-pedagógicas para la enseñanza del español fundamentadas en los principios del translenguar en aulas con estudiantes brasileños y venezolanos:

#### 1. Reconocimiento y valorización de los repertorios lingüísticos de los estudiantes:

Promover actividades diagnósticas iniciales que permitan conocer los repertorios lingüísticos de los estudiantes, identificando sus competencias en portugués, español y posibles variedades regionales. Incentivar a los alumnos a compartir expresiones, estructuras y usos propios de sus variedades lingüísticas, destacando la legitimidad de todas ellas dentro del proceso de aprendizaje.

A continuación se presenta un ejemplo sencillo y aplicable de cómo esta orientación puede desarrollarse en una actividad diagnóstica en el aula:

##### Diálogos y Variedades Lingüísticas: “Mi manera de hablar”

El profesor presenta situaciones comunicativas cotidianas (saludar, pedir información, hacer un pedido) y solicita a los alumnos, en parejas o tríos, que elaboren diálogos breves e improvisados, utilizando libremente el portugués, el español y expresiones de sus variedades lingüísticas.

Durante la actividad, el docente observa y registra el vocabulario ya conocido, las estructuras utilizadas, las interferencias entre lenguas y los aspectos que requieren refuerzo.

Ejemplo de intercambio espontáneo:

“Hola, ¿todo bien contigo?” – “Tudo fino! ¿Vamos a la escuela?”

También se puede realizar una actividad de comparación rápida: el profesor escribe frases cortas en portugués y los alumnos las traducen al español y expresan cómo serían en su variedad lingüística.

Ejemplo: “Estoy con hambre”, “Tô com fome”, “Tou cheio de fome”.

El propósito es reconocer los repertorios lingüísticos del grupo y valorar todas las formas de hablar. Un clima positivo y respetuoso favorece la participación y proporciona información útil para planificar las clases posteriores.

## 2. Utilización de la variedad del español hablado en Venezuela

Explorar con énfasis el español hablado en Venezuela, que pertenece al grupo de español caribeño, destacando características como el seseo, la aspiración de la /s/ final (pronunciación de la “s” como “h” o su desaparición) y la elisión de la /d/ intervocálica. Incluir actividades que permitan a los estudiantes conocer y analizar estas características del español venezolano, reconociendo sus particularidades léxicas, fonéticas y pragmáticas.

Promover la comparación entre el español de Venezuela, el español estándar presentado en los materiales didácticos y el portugués de Brasil, favoreciendo la conciencia sobre la diversidad interna de las lenguas. Incentivar y animar a los estudiantes venezolanos a compartir ejemplos reales de su variedad lingüística (expresiones, modos de decir, pronunciación, jergas).

## 3. Encuentros Culturales: Diálogo, Comparación y Construcción Intercultural

Fomentar discusiones que permitan a los estudiantes reconocer las semejanzas y diferencias culturales entre Brasil, Venezuela y otros países hispanohablantes, evitando cualquier jerarquización de prácticas culturales. Utilizar materiales que representen de forma equilibrada estos contextos y que estimulen la producción de contenidos bilingües e interculturales.

Asimismo, desarrollar actividades y proyectos que exploren fechas conmemorativas y celebraciones de los países hispanohablantes en comparación con las brasileñas, destacando paralelismos, contrastes y los valores culturales que cada tradición expresa. Promover que los estudiantes investiguen, presenten y analicen festividades de ambos contextos, integrando elementos lingüísticos, históricos y culturales.

Incentivar la elaboración de materiales bilingües como carteles, presentaciones, miniproyectos y vídeos que expresen estas comparaciones y favorezcan la conciencia cultural, el diálogo entre repertorios lingüísticos y la construcción conjunta del conocimiento.

## 4. Tareas que Conectan: Secuencias Didácticas Auténticas

Estructurar secuencias didácticas que partan de contextos reales compartidos por estudiantes inmigrantes y los nativos, como la vida cotidiana, la integración social, la escuela, la cultura o trámites burocráticos. Incluir tareas comunicativas auténticas, tales como redactar mensajes, relatar experiencias migratorias, analizar noticias o planificar proyectos culturales y escolares. Seleccionar materiales didácticos que apoyen este proceso y favorezcan el uso

significativo de la lengua.

A continuación se presenta un ejemplo de tarea comunicativa auténtica que puede integrarse en una secuencia didáctica basada en contextos reales compartidos por alumnos nativos e inmigrantes:

Tarea: “Mensaje de bienvenida para un nuevo compañero”

1. Conversación inicial: el docente inicia un breve diálogo preguntando a los alumnos qué información consideran esencial para una persona que acaba de llegar a una nueva ciudad. Se abordan aspectos como horarios, espacios escolares, transporte, costumbres locales y actividades habituales.
2. Tarea principal: en parejas, los alumnos redactan un mensaje breve y auténtico, pudiendo adoptar distintos formatos: texto escrito, nota de voz simulada, mensaje tipo WhatsApp o correo electrónico.

El mensaje debe incluir:

- una presentación personal,
  - una explicación clara y sencilla sobre el funcionamiento de la escuela,
  - una recomendación práctica relacionada con la vida cotidiana,
  - una expresión cultural típica (portuguesa o del país de origen de algún alumno), acompañada de su significado.
3. Puesta en común: cada pareja comparte su mensaje con el grupo. Los estudiantes inmigrantes pueden evaluar la claridad del contenido y aportar observaciones basadas en su propia experiencia de llegada.
  4. Cierre: el docente destaca el carácter auténtico de la tarea, la integración de elementos culturales y la colaboración entre alumnos nativos e inmigrantes, subrayando la importancia del respeto y del intercambio de experiencias.

El objetivo de la tarea es fomentar la integración y la cooperación entre los estudiantes, promover el uso significativo de la lengua en contextos reales y valorar la diversidad de experiencias presentes en el aula.

5. Uso de materiales didácticos específicos.

Seleccionar y utilizar materiales didácticos que representen tanto el portugués brasileño como el español hablado en distintos países hispanohablantes, con especial atención a recursos que incluyan el español venezolano. Recurrir a vídeos, textos, audios, infografías y materiales producidos por instituciones venezolanas para garantizar autenticidad lingüística y

cultural. Adaptar los materiales a las necesidades del grupo, incorporando glosarios bilingües, notas contrastivas y actividades de apoyo que faciliten la comprensión de los estudiantes brasileños y venezolanos.

Ejemplos de materiales didácticos auténticos:

#### 1. Vídeos cortos

- Vídeos breves sobre vida cotidiana en Países hispánicos;
- Clips de entrevistas, reportajes escolares o situaciones reales;
- Vídeos educativos producidos en Países hispánicos.

Cómo usar: observar vocabulario, expresiones típicas y formas de pronunciación.

#### 2. Audios cortos

- Mensajes de voz reales de hablantes venezolanos, amigos o familiares de los alumnos;
- Pequeños fragmentos de programas de radio venezolanos o otros países hispánicos;
- Podcast breves para jóvenes.

Cómo usar: identificar palabras frecuentes y comparar pronunciaciones.

#### 3. Textos breves y reales

- Publicaciones de redes sociales (capturas de pantalla) de páginas venezolanas;
- Pequeños anuncios, carteles o panfletos (sobre eventos, comida, transporte);
- Fragmentos de noticias sencillas de sitios web venezolanos y otros países hispánicos.

Cómo usar: localizar información y comparar vocabulario.

#### 4. Infografías

- Infografías sobre comida típica, fiestas o símbolos nacionales de los países hispánicos;
- Gráficos simples sobre migración, educación o curiosidades de Venezuela y otros países hispánicos.

Cómo usar: lectura guiada y mini presentación realizada por los alumnos.

#### 5. Material escolar real

- Horarios escolares de instituciones venezolanas y otros países hispánicos;
- Listas de material escolar;
- Modelos de boletines o tareas infantiles.

Cómo usar: comparar con la realidad escolar brasileña.

#### 6. Obras culturales breves

- Poemas cortos (por ejemplo, de Andrés Bello, Andrés Bello, Gabriel García Márquez);
- Historietas venezolanas y de otros países hispánicos;
- Portadas de libros infantiles.

Cómo usar: lectura interpretativa sencilla y conversación cultural.

#### 7. Gastronomía como recurso didáctico

- Envases de productos típicos (arepas, harina PAN, dulces);
- Fotografías de menús de restaurantes venezolanos y otros países hispánicos.

Cómo usar: trabajar vocabulario y realizar actividades de comparación cultural.

#### 8. Documentos de la vida real (adaptados y anonimizados)

- Formularios simples usados en Venezuela (matrícula, identificación, dirección);
- Billetes de transporte, recibos, tarjetas de tienda;
- Documentos de identidad.

Cómo usar: completar formularios y practicar vocabulario funcional.

#### 9. Música con letra accesible

- Canciones juveniles o tradicionales;
- Letras impresas para analizar palabras y expresiones.

Cómo usar: identificar significados y elementos culturales.

Estas actividades pueden promover el desarrollo de competencias comunicativas en español mediante el uso de materiales auténticos que reflejan la realidad lingüística y cultural venezolana y brasileña, favoreciendo la comprensión, comparación y valorización de diferentes variedades lingüísticas presentes en el aula.

#### 6. Valorización e Integración del Alumno Inmigrante en el Entorno Lingüístico y Cultural

Reconocer al alumnado inmigrante hispanohablante como una fuente legítima y pertinente de conocimiento lingüístico y cultural, integrando de manera sistemática sus repertorios y experiencias en el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Asignar tareas que posibiliten su actuación como mediadores lingüísticos, explicando usos auténticos del español, ofreciendo ejemplos de su variedad y apoyando al alumnado brasileño en la interpretación de expresiones, rasgos fonéticos y referencias socioculturales.

Promover espacios de enseñanza informal en los que, por ejemplo, los estudiantes venezolanos puedan compartir relatos, modelos de habla espontánea, prácticas comunicativas genuinas y elementos representativos de su cultura de origen, contribuyendo a un ambiente educativo plural y situado.

Establecer dinámicas de trabajo colaborativo en parejas o en grupos heterogéneos, de modo que los estudiantes inmigrantes actúen como apoyo lingüístico en español, mientras los estudiantes brasileños aportan conocimientos de portugués, favoreciendo así un intercambio translenguar equilibrado y pedagógicamente productivo.

Valorar explícitamente el papel de estos estudiantes como constructores del conocimiento, reforzando la premisa de que todos los repertorios lingüísticos y culturales presentes en el aula constituyen recursos legítimos y enriquecedores. Garantizar que su participación como apoyo lingüístico se mantenga voluntaria, equitativamente distribuída y enmarcada en relaciones de respeto, evitando cualquier forma de sobrecarga o instrumentalización pedagógica.

## CONSIDERACIÓN FINAL

El presente estudio tuvo su origen en la inquietud de comprender con mayor profundidad cómo se desarrolla la enseñanza de la lengua española en un contexto marcado por la intensificación de la inmigración venezolana en el estado de Roraima. Esta realidad, que ha transformado significativamente el panorama educativo de la región fronteriza, ha generado aulas caracterizadas por una notable heterogeneidad cultural y por la coexistencia de múltiples repertorios lingüísticos. A partir de este escenario, surgieron dos preguntas centrales: (1) ¿Cómo perciben y manejan los profesores de español de la educación básica el contexto de inmigración venezolana en sus aulas? y (2) ¿De qué manera las prácticas docentes pueden ser sistematizadas en orientaciones didáctico-pedagógicas fundamentadas en el translenguar para contribuir al proceso de enseñanza de la lengua española en este contexto?

Con el propósito de responder a estas interrogantes, se definió como objetivo general comprender las prácticas pedagógicas de los profesores de lengua española en la educación básica en contextos de inmigración venezolana, destacando la teoría del translenguar, con el fin de proponer orientaciones didáctico-pedagógicas que favorezcan la enseñanza del español como lengua adicional. Para ello, se establecieron objetivos específicos dirigidos a la comprensión teórica del translenguar, la identificación de prácticas docentes existentes, el análisis de las percepciones de los profesores y la elaboración de orientaciones basadas en dichas percepciones.

La investigación, desarrollada bajo un enfoque cualitativo, permitió analizar de manera minuciosa la actuación docente en el contexto fronterizo. En relación con el primer problema de investigación, los datos evidencian que los profesores reconocen la complejidad cultural y lingüística presente en las aulas que integran estudiantes inmigrantes, así como la necesidad de implementar ajustes metodológicos para atender adecuadamente esta realidad. Los análisis también revelaron que algunos de los docentes entrevistados incorporan, de forma consciente o incluso intuitiva, prácticas que se articulan con los principios del translenguar, lo que demuestra sensibilidad pedagógica y capacidad de adaptación frente a los desafíos derivados del fenómeno migratorio.

En consecuencia, el concepto del translenguar está presente en la realidad del aula, tal como describe la profesora Lia en su práctica diaria. Sin embargo, se evidencia que los docentes aún no han incorporado plenamente el enfoque teórico ni la terminología especializada que fundamentan dicho enfoque. Esta distancia entre práctica y teoría corrobora lo señalado por Canagarajah (2013), en lugar de tratar las lenguas como sistemas

autosuficientes y separados, este enfoque valora el repertorio integrado de hablantes, en el que se articulan diferentes códigos, recursos semióticos y prácticas culturales en la comunicación. De este modo, se constata que las prácticas translenguar emergen de manera espontánea en el contexto escolar, pero carecen de una sistematización teórica que las convierta en acciones intencionales, conscientes y orientadas pedagógicamente.

Además, los resultados ponen de manifiesto la ausencia de políticas públicas que promuevan la valorización e integración de los estudiantes inmigrantes. Esta carencia se refleja en la falta de acciones institucionales que favorezcan una acogida más efectiva y que reconozcan los repertorios culturales y lingüísticos que estos alumnos aportan al contexto escolar. En consecuencia, se concluye que persiste una inclusión institucional limitada, lo que destaca la necesidad de esfuerzos más consistentes por parte de las instancias educativas responsables.

En relación con el segundo problema de investigación, la sistematización de las prácticas docentes se reveló como una necesidad fundamental. A partir del análisis de los relatos de los profesores y del soporte teórico del translenguar, fue posible elaborar un conjunto de Orientaciones Didáctico-Pedagógicas destinada a guiar el uso intencional de los repertorios lingüísticos de los estudiantes como recurso pedagógico. Estas orientaciones buscan promover un ambiente de aprendizaje más inclusivo, equitativo y eficaz para la enseñanza del español en contextos bilingüismo y diversidad lingüística.

Así, la principal contribución de este trabajo consiste precisamente en la formulación de estas Orientaciones Didáctico-Pedagógicas, que fortalecen y legitiman el uso pedagógico del translenguar en el contexto migratorio roraimense. Su propósito es favorecer el aprendizaje de la lengua y promover la inclusión de los estudiantes inmigrantes en el espacio escolar, garantizando que se sientan acogidos y valorados. Al reconocer sus repertorios, culturas y experiencias, se evita cualquier forma de inferiorización y se fortalece su participación en el ambiente educativo.

Al responder de manera consistente a las preguntas de investigación, este estudio reafirma que el bilingüismo y la diversidad lingüística no debe ser entendida como una limitación, sino como un recurso enriquecedor que potencia el proceso educativo. En este sentido, se destaca la necesidad de prácticas docentes y políticas públicas que integren y valoren los repertorios de los estudiantes, promoviendo una educación más humana, contextualizada y socialmente comprometida.

La teoría y la pedagogía del translenguar aportan contribuciones fundamentales para la enseñanza del español en el estado de Roraima, un contexto marcado por su condición

fronteriza con Venezuela y por la presencia significativa de estudiantes inmigrantes. Aunque nuestro estudio no incluyó contacto directo con los alumnos, las entrevistas realizadas con los profesores indican que estos estudiantes movilizan un repertorio lingüístico híbrido compuesto por español, portugués y diversas formas idiomáticas que influyen en su manera de aprender y comunicarse. En este escenario, el aula se convierte en un espacio donde los hablantes nativos de portugués pueden aprender una segunda lengua y, al mismo tiempo, los estudiantes inmigrantes pueden compartir su cultura, expresar sus particularidades lingüísticas y avanzar en el perfeccionamiento del portugués.

A partir de las percepciones docentes, se comprende que reconocer y aprovechar este repertorio transleguar permite transformar la diversidad lingüística en un recurso pedagógico, promoviendo prácticas más inclusivas y equitativas. Integrar esta perspectiva en la planificación y en la intervención educativa contribuye a que la enseñanza del español sea más coherente con las experiencias reales descritas por los profesores, fortaleciendo los aprendizajes, respetando la diversidad lingüística y cultural presente en las escuelas y ampliando las oportunidades de participación activa de los estudiantes en el proceso educativo.

No obstante, este estudio presenta algunas limitaciones. El número reducido de participantes y el recorte restringido al estado de Roraima impiden generalizar plenamente las conclusiones. Además, no fue posible acompañar, en un contexto real de aula, la aplicación prolongada de las orientaciones propuestas, lo que limita la evaluación de sus efectos a largo plazo. Tales restricciones señalan la necesidad de ampliar el campo de investigaciones futuras.

Resulta pertinente realizar estudios comparativos con otros municipios o regiones que enfrentan dinámicas migratorias similares, así como incorporar un número mayor de participantes. También se recomienda acompañar la implementación de las Orientaciones Didáctico-Pedagógicas en situaciones reales de enseñanza, de modo que sea posible observar de forma más completa la contribución del translenguar en el proceso educativo. De esta manera, se sugiere profundizar las investigaciones en contextos migratorios y desarrollar programas de formación continuada fundamentados en los principios del translenguar.

Asimismo, el estudio aporta al fortalecimiento de la formación crítica de los docentes, al evidenciar que la colaboración entre academia y escuela puede reducir distancias históricas y contribuir efectivamente a la mejora de la práctica pedagógica. La reflexión conjunta permitió a los participantes tomar conciencia de sus propias acciones y reconocer posibilidades de transformación, implicando la producción de nuevos conocimientos y el perfeccionamiento de su actuación docente.

En síntesis, este estudio reafirma la importancia de reconocer las aulas marcadas por la inmigración venezolana como espacios de potencial pedagógico y de construcción colectiva del conocimiento. Al articular teoría y práctica, y al situar el translenguar como camino viable para atender la diversidad lingüística, la investigación amplió la comprensión sobre la enseñanza de la lengua española en contextos de inmigración. Así, se espera que las reflexiones aquí puedan apoyar futuras acciones educativas, fortalecer las prácticas docentes y promover una educación que valore la diversidad lingüística y cultural presente en las escuelas, reafirmando el papel social y transformador de la práctica educativa.

## REFERÊNCIAS

ACNUR – Agência da ONU para Refugiados. **Brasil bate recorde de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em 2024. 2025.** Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/notas-informativas/brasil-bate-recorde-de-solicitacoes-de-reconhecimento-da-condicao-de>. Acesso em: 01 set. 2025.

BABATIVA, H.; RUBIANO, P. A.; VELÁSQUEZ, T.; GONZÁLEZ, J.; VEGA, M.; GAONA, N. **La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida.** Revista Lasallista de Investigación, v. 21, n. 1, p. 92–107, 2024. DOI: 10.22507/rli.v21n1a5.

BARROS, Jennifer Barbosa. **A profissionalidade de professores de espanhol frente ao fenômeno da migração venezuelana em Boa Vista – Roraima.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2022.

BAUER, M.W; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: **Um manual prático.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 64-65.

BOLÍVAR, Antonio. **La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar:** Una revisión actual. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 8, n. 2, p. 10–33, 2010.

BOWEN, Glenn. **Document analysis as a qualitative research method.** ResearchGate, vol.9 n.2, p. 27-40, agos. 2009.

BLOMMAERT, Jan; BACKUS, Ad. **Repertórios superdiversos e o indivíduo.** In: SAINT-GEORGES, Ingrid de; WEBER, Jean-Jacques (org.). Multilinguismo e multimodalidade: desafios atuais dos estudos educacionais. Dordrecht: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres

humanos. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Secretaria Nacional de Justiça. **Migração no Brasil**: Boletim informativo, nº 4, outubro de 2024. Brasília: MJSP/SENAJUS, 2024. Disponível em: [boletim-da-migracao-no-brasil\\_10102024\\_versao-agosto-final-10-out-2024-1.pdf](#). Acesso em: 06 jun. 2025.

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Translingual practice**: global Englishes and cosmopolitan relations. Abingdon; New York: Routledge, 2013.

DIAS, Cláudia Augusto. Grupo focal: **Técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade**: Estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 1-11, 2000.

DURANGO HERAZO, Zarina. **¿Por qué es importante la investigación cualitativa en la educación?** Portal de las Palabras, n. 1, 2015. Disponible en: <[revistas.uninunez.edu.co](http://revistas.uninunez.edu.co)>. Acesso em: 25 de nov. 2025.

EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. **Notas de campo na pesquisa etnográfica**. Tradução de Leandro de Oliveira. Revista Tendências: Caderno de Ciências Sociais, n. 7, 2013. ISSN 1677-9460. (Tradução de: EMERSON, Robert M.; FRETZ, Rachel I.; SHAW, Linda L. Fieldnotes in ethnographic research. In: Writing ethnographic fieldnotes. Chicago: University of Chicago Press, 1995.).

FERNÁNDEZ, S. (1997). **Aprender como juego. Juegos para aprender español**. Las actividades lúdicas en la enseñanza de ELE. Revista Carabela, nº 41.

FERREIRA, Cláudia Cristina; SOBRINHO, Laura Marques (orgs.). **(Re)Significando o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras / adicionais**: aproximações

teórico-metodológicas / Organizadoras: Cláudia Cristina Ferreira e Laura Marques Sobrinho; Prefácio de Maria Cândida Figueiredo Moura da Silva. 1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2024; figs.; tabs.; quadros; fotografias. E-Book: 7 Mb; PDF.

FERREIRO, Emilia. **Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de conciencia.** Revista de Ciencias Sociales, n. 2, p. 9-19, 1995. Disponible en: <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/1362>. Acceso en: 03 de dez. 2025.

FREITAS, E.D. **O ensino de língua estrangeira na educação de jovens e adultos de Florianópolis: bilinguismo, pesquisa e intercompreensão.** Universidade Federal de Santa Catarina. Belo Horizonte. v. 9, n. 1, p. 201-223, 2009

FREITAS, Henrique; JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo: técnicas complementares, sequenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos.** Porto Alegre: Sphinx, 2000, p. 13.

GARCÍA, Ofélia. **Bilingual education in the 21 st century: A global perspective.** Oxford: Wiley Blackwell, 2009, p. 72, 80.

GARCÍA, Ofélia; JOHNSON, Susana I.; SELTZER, Kate. **The translanguaging classroom.** Philadelphia: Caslon, 2017, p. 196.

Gibbs G. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre, Artmed; 2009

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa: 4. ed.** São Paulo: Atlas, 2002, p. 42 e 131.

GODOY, A. Schmidt. **Refletindo sobre critérios de qualidade da pesquisa qualitativa.** v. 3 n. 2. Pernambuco: Gestão org.2005. 85 e 86 p.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa: Tipos fundamentais.** RAE- Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, 1995.

GORTÁZAR, Galarraga Naiara. **La frágil economía de la frontera entre Brasil y**

**Venezuela sofre el embate del cierre.** El País, Madrid, 27 feb. 2019. Disponible en: [elpais.com/internacional/2019/02/26/actualidad/1551205096\\_458524.html](http://elpais.com/internacional/2019/02/26/actualidad/1551205096_458524.html). Acceso en: 29 set. 2025.

GROSSO, M.J.R. **Língua de acolhimento, língua de integração.** Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010

HELLER, M.; PIETIKÄINEN, S.; PUJOLAR, J. **Critical sociolinguistic research methods: Studying language issues that matter.** New York: Routledge, 2018.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade.** Pelotas. Universidade católica de pelotas, 2008, p. 3 - 8.

LUCENA, M. I. P.; CARDOSO, A. C. **Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue.** Calidoscópico, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 143–151, 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinus.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.13>. Acesso em: 8 jun. 2025.

MAGALHÃES, Daniele Oliveira André. **Características do processo de ensino e aprendizagem de LE em um curso de (PLE) em contexto fronteiriço multicultural e bilíngue.** 2023. 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2023.

MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **O papel da afetividade na relação professor e aluno e suas implicações na aprendizagem.** Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 21, n. esp.2, p. 1165-1178, nov. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10179>>. E-ISSN:1519-9029

MENEZES, N.O.S; WELP, A.; SARMENTO, S.; DIDIO, A.R. **O ensino de língua adicional em contexto de migração: princípios para o desenho de uma sequência didática para uma sala de aula translíngue.** Revista Horizontes de Linguística Aplicada, ano 22, n. 1, p.

DT3, 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por Triangulação de Métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MIGUEL, Fernanda Valim Côrtes. **A entrevista como instrumento para investigação em pesquisas qualitativas no campo da Linguística Aplicada**. *Revista Odisseia*, Natal: PPGEL/UFRN, n. 5, [ j a n– j u n 2010 ] ISSN 1983-2435.

PODER360. **A fronteira do Brasil com a Venezuela**. Brasília, DF: Poder360, 25 fev. 2019. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/a-fronteira-do-brasil-com-a-venezuela/>. Acesso em: 12 oct. 2025.

RIVERA, Cristina Escalante; OBANDO, David Fernández; ASTICA, Marcelo Gaete. **Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales**. *Revista Electrónica Educare*, (Educare Electronic Journal). San José, v. 18, n. 2, p. 71–93, mayo/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.4>. Disponible en: <http://www.una.ac.cr/educare>. Acesso em: 12 oct. 2025.

UNICEF Brasil. **Fluxo migratório venezuelano no Brasil. Em contextos de emergências, crianças e adolescentes são as mais afetadas por deslocamento forçado, crises sanitárias ou desastres**. Brasília: UNICEF, [s.d.]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em 29 setembro 2025.

UNICEF. **Fluxo migratório venezuelano no Brasil**. [atualizado em 2024]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 14 jul.2025.

WELP, Anamaria; GARCÍA, Ofélia. **A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro**. *Ilha do Desterro: a Journal of Language and Literature*, Florianópolis, v. 75, n. 1, p. 47–64, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ides/a/8chH86ZpWXMVTzymj9Nfd8C/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

WELP, Yanina; GARCIA, Ofélia. **A pedagogia translingue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro.** (GARCIA, 2009; GARCIA e WEI, 2015; GARCIA, JONHSON e SELTZER, 2017) na educação linguística, buscando apresentar os pontos convergentes entre translinguagem e o ensino com base em tarefas. 2022-02-09.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSOR

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Prática Docente e Translinguagem: Caminhos para o Ensino de Espanhol como Língua Adicional em Contexto de Imigração venezuelana”, sob a responsabilidade da pesquisadora principal Nathália Oliveira da Silva Menezes (orientadora) e dos pesquisadores assistentes Estefania Baldeo, Josimar Cavalcante da Penha, Kamily Peixoto de Souza (Acadêmicos do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica). Sua participação é voluntária, isto é, não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e poderá sair da pesquisa sem nenhum prejuízo para você ou para as pesquisadoras.

**1. O objetivo deste estudo** é Compreender as práticas pedagógicas de professores de língua espanhola na educação básica em contextos de imigração venezuelana, com ênfase na teoria da translinguagem, a fim de propor orientações didático-pedagógicas para o ensino de espanhol ancoradas na translinguagem.

**2. Sua participação nesta pesquisa será:** Você irá participar de uma entrevista semiestruturada realizada pelas pesquisadoras aqui mencionadas com vistas a conhecer o seu perfil didático, sua metodologia e técnicas de ensino desenvolvidas em contexto de imigração venezuelana com o propósito de contribuir com os objetivos da pesquisa.

**3. O principal benefício relacionado com sua participação será:** por meio direto, ao se considerar a oportunidade de conhecer e utilizar a teoria e pedagogia da translinguagem que pode possibilitar a integração entre alunos bilíngues no espaço escolar.. E, por meio indireto, através das publicações dos resultados da pesquisa e de seu consequente impacto nas transformações decorrentes dos resultados.

**4. O principal risco relacionado com sua participação será:** Os potenciais riscos relacionados com a sua participação serão mínimos e estão relacionados com a possibilidade de sobrecarga cognitiva ou cansaço advindos dos momentos de participação na pesquisa, receio de algum tipo de julgamento ou interpretação negativas de suas práticas, ao serem descritas na entrevista semiestruturada. Para solucionar esses riscos, a entrevista semiestruturada será aplicada no seu espaço de trabalho, na sala definida por você, a entrevista será gravada em vídeo e não será necessário responder a questões escritas. O objetivo deste estudo não é fazer uma avaliação negativa de qualquer etapa do trabalho docente, mas buscar entender suas percepções sobre as práticas pedagógicas em um contexto bilíngue.

**5. Serão incluídos nesta pesquisa:** você, enquanto professor de espanhol, mediante assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

**6. Uso de imagem ou voz:** como esta pesquisa envolve gravação em vídeo/áudio da entrevista semiestruturada para fins de registro e análise de dados. Cabe ressaltar que

essas gravações não serão divulgadas em nenhum meio. As identidades dos participantes, de outros envolvidos e da instituição de ensino pesquisada serão preservadas mediante a adoção de pseudônimos, também serão adotados programas de edição de imagens, vídeos e áudios para preservar a confidencialidade dos dados e a identidade dos participantes.

Assim, assinale uma das opções a seguir:

( ) Sim, autorizo a gravação da minha imagem e/ou voz.

( ) Não, não autorizo a gravação E/OU divulgação da minha imagem e/ou voz

Todas as informações coletadas neste estudo são confidenciais e utilizadas apenas para esta pesquisa. Os pesquisadores garantem manter o sigilo e a privacidade dos participantes durante todas as fases da pesquisa.

Sua participação no estudo não implicará em custos adicionais, você não terá qualquer despesa com a realização dos procedimentos previstos neste estudo. Também não haverá nenhuma forma de pagamento pela sua participação. Porém, caso necessário, custos relativos ao transporte e alimentação serão cobertos pela pesquisa. Se necessário, o(a) participante receberá a assistência adequada, incluindo o direito de solicitar indenização, caso haja danos decorrentes da pesquisa.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa e sua participação ou para qualquer outra informação, agora ou a qualquer momento, por favor entre em contato conosco, através dos contatos da pesquisadora responsável, **Nathália Oliveira da Silva Menezes**, número (95)99111-4459, e-mail: [Nathalia.oliveira@ifrr.edu.br](mailto:Nathalia.oliveira@ifrr.edu.br).

Eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso do(a) participante da pesquisa), concordo e aceito participar desta pesquisa como voluntário(a). Fui informado(a) e entendi sobre os objetivos, como será a minha participação e os possíveis riscos e benefícios desta pesquisa. Este documento será elaborado em duas vias originais. Você e o pesquisador assinarão as duas vias originais deste documento. Você receberá uma via deste documento, assinada por você e pelo pesquisador, para levar com você.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) Pesquisador(a)

Boa Vista/RR, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_\_.

**Endereço da pesquisadora:** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, Campus Boa Vista. Departamento de Graduação -DEG. Avenida Glaycon de Paiva, 2496, Pricumã. Boa Vista – RR. CEP: 69.303-340. E-mail: [maria.conceicao@ifrr.edu.br](mailto:maria.conceicao@ifrr.edu.br)

**Endereço do Comitê de Ética em Pesquisa:** Av. Cap. Ene Garcez, 2413 – Aeroporto (Campus do Paricarana) CEP: 69.310-000 - Boa Vista/RR - Bloco 7, sala 737, segundo andar (entrada principal, sobe para o segundo andar, vira à direita, última sala do corredor, à direita). *E-mail:* [coep@ufrr.br](mailto:coep@ufrr.br)

**APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA****À: Direção do Colégio**

Eu, Nathália Oliveira da Silva Menezes, professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Roraima/*Campus* Boa Vista, venho pelo presente, solicitar autorização para realizar a pesquisa intitulada **“Prática Docente e Translinguagem: Caminhos para o Ensino de Espanhol como Língua Adicional em Contexto de Imigração venezuelana”** a ser realizada nas dependências do Colégio 01, sob minha responsabilidade. Assumo a responsabilidade de fazer cumprir os termos da Resolução nº 466/CNS/MS, de 12 de dezembro de 2012, e demais resoluções complementares à mesma, viabilizando a produção de dados da pesquisa citada, para que se cumpram os objetivos do projeto apresentado. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, a coleta de dados deste projeto será iniciada, atendendo todas as solicitações administrativas desta direção. Contando com a autorização desta instituição, coloco-me a disposição para qualquer esclarecimento.

**Pesquisador principal:**

Nathália Oliveira da Silva Menezes (Orientadora do

Projeto) E-mail: [nathalia.oliveira@ifrr.edu.br](mailto:nathalia.oliveira@ifrr.edu.br)

Telefone: (95) 99111-4459

**Pesquisadores assistente:**

Estefania Baldeo (Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica)

E-mail:

[estefaniabaldeo1516@gmail.com](mailto:estefaniabaldeo1516@gmail.com)

Telefone: (95)99122-4307

Josimar Cavalcante da Penha (Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Espanhol e Literatura Hispânica)

E-mail:

[josimarcavalcante23@gmail.com](mailto:josimarcavalcante23@gmail.com)

Telefone: (95)981126897

Kamily Peixoto de Souza (Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras  
Espanhol e Literatura Hispânica)

E-mail: [kamilypeixoto01@gmail.com](mailto:kamilypeixoto01@gmail.com)

Telefone: (95)99130-2690

---

Assinatura do pesquisador responsável

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

---

**Assinatura do gestor da instituição onde será realizada a pesquisa**

Boa Vista, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

## APÉNDICE C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP<sup>14</sup>

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RORAIMA - UFRR



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICA DOCENTE E TRANSLINGUAGEM: CAMINHOS PARA O ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ADICIONAL EM CONTEXTO DE IMIGRAÇÃO VENEZUELANA

**Pesquisador:** NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 91866225.8.0000.5302

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.838.979

#### Apresentação do Projeto:

Introdução: O estado de Roraima, localizado no extremo norte do Brasil, faz fronteira com dois países: a Venezuela, ao norte, e a Guiana, a nordeste. Devido à sua posição fronteiriça, Roraima tem se destacado como a principal porta de entrada de imigrantes venezuelanos. A Venezuela, situada ao norte da América do Sul, enfrenta nos últimos anos uma grave crise política, social e econômica, o que tem levado milhares de pessoas a buscar refúgio no Brasil em busca de melhores condições de vida (UNICEF, 2024). Esse intenso fluxo migratório tem provocado impactos significativos em diversas áreas da sociedade local, especialmente na educação. As escolas de Roraima têm recebido um número crescente de crianças e adolescentes venezuelanos, que chegam com repertórios linguísticos variados, assim como com referências culturais próprias de seu país de origem, incluindo costumes, valores, práticas sociais e tradições. Esses estudantes enfrentam o desafio de aprender um novo idioma ao mesmo tempo em que buscam se adaptar a uma realidade escolar diferente daquela à qual estavam habituados. Com o crescimento da presença de estudantes imigrantes nas escolas públicas de Boa Vista, o ambiente educacional passa a refletir uma diversidade cultural e linguística cada vez mais evidente. Nesse cenário, a língua

**Endereço:** Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737  
**Bairro:** Aeroporto **CEP:** 69.310-000  
**UF:** RR **Município:** BOA VISTA  
**Telefone:** (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-:** coep@ufr.br

<sup>14</sup> Reproducción del Dictamen Consolidado del Comité de Ética en Investigación (CEP), documento que acredita la aprobación ética de la presente investigación, registrado en septiembre de 2024 bajo el código 7.838.979.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RORAIMA - UFRR**



Continuação do Parecer: 7.838.979

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não foram observados óbices éticos. Desta forma, recomenda-se a aprovação do protocolo de pesquisa.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2603401.pdf	21/07/2025 19:18:43		Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	21/07/2025 19:16:31	NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/07/2025 19:14:54	NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_anuencia_escola3.pdf	21/07/2025 19:14:35	NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_anuencia_escola2.pdf	21/07/2025 19:14:21	NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_anuencia_escola1.pdf	21/07/2025 19:14:09	NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	21/07/2025 19:10:34	NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	21/07/2025 19:09:53	NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	21/07/2025 19:09:28	NATHALIA OLIVEIRA DA SILVA MENEZES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

**Endereço:** Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737  
**Bairro** Aeroporto **CEP:** 69.310-000  
**UF:** RR **Município** BOA VISTA  
**Telefone** (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-** coep@ufr.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
RORAIMA - UFRR



Continuação do Parecer: 7.838.979

Não

BOA VISTA, 15 de Setembro de 2025

---

Assinado por:  
**NIVIA PIRES LOPES**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Cap. Ene Garcez, nº 2413, UFRR, Campus Paricarana, Bloco 7, Sala 737  
**Bairro** Aeroporto **CEP:** 69.310-000  
**UF:** RR **Município** BOA VISTA  
**Telefone** (95)3621-3112 **Fax:** (95)3621-3112 **E-** coep@ufr.br