

**PRECONCEITO LINGÜÍSTICO NA FRONTEIRA BRASIL-VENEZUELA:
DESAFIOS DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A ESTUDANTES
MIGRANTES EM PACARAIMA (RR)**

**LINGUISTIC PREJUDICE ON THE BRAZIL-VENEZUELA BORDER:
CHALLENGES OF TEACHING PORTUGUESE TO MIGRANT STUDENTS IN
PACARAIMA (RR)**

Patricia Sousa da Silva

Curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola (EaD),
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil.
E-mail: mpam101123@gmail.com

Josué Souza da Costa

Curso de Licenciatura em Letras, habilitação em Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Espanhola (EaD),
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Boa Vista, Roraima, Brasil
Email: josuesouzadacostarr@gmail.com

Paulo Sérgio Rodrigues da Silva.

Titulação: Mestre;

Secretaria de Estado da Educação e Desporto-RR; e-mail: psergio04@gmail.com

RESUMO

O presente artigo, desenvolvido na modalidade de relato de experiência, tem como objetivo refletir sobre as manifestações do preconceito linguístico e seus impactos no ensino-aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos em Pacaraima, Roraima. A investigação articula dois Estágios Curriculares Supervisionados de Língua Portuguesa e Literatura, realizados entre 2024 e 2025 em uma escola municipal e em um colégio estadual, com quatro anos de atuação profissional da primeira autora na rede municipal de ensino. Nos estágios, foram acompanhados aproximadamente 245 estudantes, com idades entre 11 e 18 anos; na escola municipal em que a primeira autora atua, cerca de 90% dos aproximadamente 320 alunos são venezuelanos. Adotou-se abordagem qualitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo e exploratório, com observação participante, registros de estágio, diário de campo e análise temática. Os resultados foram organizados em três categorias: valorização exclusiva da Língua Portuguesa e restrição do espanhol; silenciamento, insegurança e redução da participação; e estratégias pedagógicas inclusivas. Os dados observados evidenciam que a imposição imediata do português pode transformar uma orientação pedagógica em mecanismo de exclusão, enquanto práticas de acolhimento, translíngua, cooperação e valorização dos repertórios prévios favorecem a participação e a aprendizagem. Conclui-se que o ensino de Língua Portuguesa em regiões de fronteira requer mediação intercultural capaz de articular o acesso à norma-padrão ao respeito às identidades linguísticas e culturais dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito linguístico; Educação de fronteira; Migração venezuelana; Ensino de Língua Portuguesa; Diversidade linguística.

ABSTRACT

This experience-report article aims to reflect on manifestations of linguistic prejudice and their effects on the teaching and learning of Venezuelan migrant students in Pacaraima, Roraima. The study combines two Supervised Curricular Internships in Portuguese Language and Literature, carried out between 2024 and 2025 in a municipal school and a state school, with four years of the first author's professional experience in the municipal education system. Approximately 245 students aged 11 to 18 were followed during the internships; at the municipal school where the first author works, about 90% of nearly 320 students are Venezuelan. A qualitative, applied, descriptive, and exploratory approach was adopted, based on participant observation, internship records, a field diary, and thematic analysis. The findings were organized into three categories: exclusive valorization of Portuguese and restriction of Spanish; silencing, insecurity, and reduced participation; and inclusive pedagogical strategies. The observed data show that the immediate imposition of Portuguese may transform a pedagogical orientation into a mechanism of exclusion, whereas welcoming practices, translanguaging, cooperation, and recognition of students' previous repertoires foster participation and learning. The study concludes that teaching Portuguese in border regions requires intercultural mediation capable of combining access to the standard variety with respect for students' linguistic and cultural identities.

KEYWORDS: Linguistic prejudice; Border education; Venezuelan migration; Portuguese language teaching; Linguistic diversity.

1 INTRODUÇÃO

A linguagem é um dos principais instrumentos de interação social, comunicação e construção das identidades dos sujeitos. No entanto, em sociedades marcadas por desigualdades sociais, determinadas formas de uso da língua tendem a ser valorizadas em detrimento de outras, favorecendo a ocorrência do preconceito linguístico. No âmbito educacional, o preconceito linguístico pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem ao dificultar a participação de estudantes cujas experiências linguísticas diferem daquelas tradicionalmente valorizadas pela escola. Essa realidade torna-se ainda mais evidente em regiões de fronteira, onde o contato entre diferentes línguas e culturas intensifica a diversidade presente no ambiente escolar.

O município de Pacaraima, localizado na fronteira entre Brasil e Venezuela, passou a conviver, nos últimos anos, com um expressivo aumento do número de estudantes migrantes venezuelanos matriculados nas escolas públicas. Diante desse cenário, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser permeado por desafios relacionados não apenas à aprendizagem de um novo idioma, mas também à necessidade de acolher estudantes em processo de adaptação cultural, social e linguística.

Durante o Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura, bem como na atuação profissional em escolas da rede municipal de ensino de Pacaraima, foi possível observar situações em que estudantes venezuelanos eram desencorajados a utilizar sua língua materna no ambiente escolar, sob a justificativa de que, por estarem no Brasil, deveriam

comunicar-se exclusivamente em português. Em diversas ocasiões, essa exigência parecia provocar insegurança, redução da participação nas atividades e dificuldades de interação, evidenciando a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos marcados pela diversidade linguística.

Diante dessa realidade, o problema que orienta esta pesquisa reside na tensão entre a necessidade de ensinar a Língua Portuguesa aos estudantes migrantes venezuelanos e o risco de que a exigência de seu uso exclusivo, ao desconsiderar a língua materna e o processo de adaptação desses alunos, reforce o preconceito linguístico e comprometa a participação e a aprendizagem no ambiente escolar de fronteira. A partir desse problema, formula-se as seguintes perguntas norteadoras: como o preconceito linguístico pode interferir no processo de ensino-aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos em escolas situadas na fronteira Brasil-Venezuela? E de que maneira práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à diversidade linguística podem contribuir para a inclusão e para a aprendizagem desses estudantes?

O objetivo geral deste artigo é refletir sobre as manifestações do preconceito linguístico no contexto escolar de fronteira e seus impactos no processo de ensino-aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos em Pacaraima (RR), a partir das experiências vivenciadas durante o Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura e da atuação profissional em escolas da rede municipal de ensino. Como objetivos específicos, busca-se compreender os desafios enfrentados pelos estudantes migrantes no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa; analisar situações de preconceito linguístico observadas no cotidiano escolar; relacionar as experiências vivenciadas aos pressupostos da Sociolinguística e da Educação; e refletir sobre a importância de práticas pedagógicas inclusivas que valorizem a diversidade linguística e cultural.

A realização deste estudo justifica-se pela crescente presença de estudantes migrantes nas escolas de Pacaraima e pela necessidade de ampliar as discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa em contextos multiculturais. Além de contribuir para o debate acadêmico sobre preconceito linguístico e educação de fronteira, este relato de experiência busca oferecer reflexões que possam subsidiar práticas pedagógicas mais inclusivas e comprometidas com o respeito às diferenças linguísticas e culturais.

O diferencial desta investigação reside na análise do preconceito linguístico a partir de experiências pedagógicas desenvolvidas em escolas situadas na principal fronteira terrestre entre Brasil e Venezuela. Ao articular dois períodos de estágio, realizados em etapas distintas da educação básica, com quatro anos de atuação profissional em uma escola cuja comunidade

discente é majoritariamente venezuelana, o estudo oferece uma leitura situada dos efeitos cotidianos das políticas e práticas linguísticas sobre a participação dos estudantes migrantes.

Além desta introdução, o artigo está organizado em outras sete seções. Inicialmente, o referencial teórico apresenta os principais fundamentos que sustentam a discussão, articulando contribuições da Sociolinguística, da Educação e da Filosofia da Linguagem. Em seguida, é caracterizado o contexto educacional de Pacaraima e os desafios da fronteira. A metodologia descreve os procedimentos adotados; o relato de experiência apresenta as situações vivenciadas; a discussão analisa esses achados à luz do referencial teórico; e a proposta pedagógica reúne estratégias para um ensino inclusivo. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Preconceito linguístico e variação da língua

A língua caracteriza-se por sua natureza dinâmica e heterogênea, acompanhando as transformações históricas, sociais e culturais vivenciadas pelos diferentes grupos humanos. A variação linguística constitui uma característica inerente às línguas naturais, manifestando-se em diferentes contextos geográficos, sociais, culturais e situacionais. Entretanto, embora essa diversidade seja um fenômeno natural, nem todas as formas de uso da língua recebem o mesmo reconhecimento social, favorecendo práticas discriminatórias fundamentadas em concepções equivocadas sobre o funcionamento da linguagem.

No Brasil, a valorização quase exclusiva da norma-padrão contribuiu para consolidar a ideia de que existe apenas uma forma correta de falar e escrever. Essa concepção ultrapassa o campo da linguagem ao atribuir valores sociais aos indivíduos com base em sua forma de expressão. Como consequência, variedades linguísticas utilizadas por determinados grupos são frequentemente associadas à falta de escolaridade, à incapacidade intelectual ou ao baixo nível cultural, reforçando processos históricos de exclusão. Soares (1997) demonstra que a chamada teoria da deficiência linguística responsabilizou a fala das camadas populares pelo fracasso escolar, tratando a diferença linguística como deficiência a ser corrigida. Essa perspectiva foi posteriormente refutada pelos estudos sociolinguísticos, que comprovaram a coerência e a sistematicidade de todas as variedades da língua.

Nesse contexto, as contribuições de Marcos Bagno (2015) e William Labov (2008) se complementam. Enquanto Bagno evidencia que o preconceito linguístico é uma manifestação de preconceitos sociais dirigidos aos falantes de determinadas variedades, Labov demonstra

que essas variedades possuem organização própria e seguem regras sistemáticas. Ambos rejeitam a ideia de superioridade linguística, evidenciando que a discriminação resulta de construções sociais e não encontra respaldo científico.

Bagno (2015) ressalta que o preconceito linguístico transforma-se em discriminação quando se converte em atitude, tornando-se objeto de denúncia e enfrentamento. Ao desvalorizar uma variedade linguística, desqualificam-se também a identidade, a cultura e a posição social de seus falantes, contribuindo para a reprodução das desigualdades. Complementarmente, Labov (2008) demonstra que a variação linguística constitui um princípio organizador das línguas, contestando práticas educacionais baseadas na correção permanente das formas de fala dos estudantes.

A aproximação entre esses autores permite compreender que o preconceito linguístico decorre das relações sociais que atribuem prestígio a determinadas variedades e desvalorizam outras, e não das características da língua em si.

Essa discussão torna-se especialmente relevante nas escolas situadas em regiões de fronteira. Em Pacaraima, a convivência entre estudantes brasileiros e migrantes venezuelanos faz com que português e espanhol compartilhem o mesmo espaço escolar. A alternância entre os idiomas constitui parte natural do processo de adaptação linguística e não deve ser compreendida como deficiência.

Durante o estágio, observou-se que o uso do espanhol pelos estudantes era, por vezes, interpretado apenas como obstáculo à aprendizagem da Língua Portuguesa. À luz das contribuições de Bagno (2015) e Labov (2008), essa compreensão revela-se limitada, pois as dificuldades apresentadas pelos estudantes não decorrem do uso do espanhol, mas da desvalorização de seus repertórios linguísticos. Ao ignorar esses conhecimentos prévios, a escola reduz as possibilidades de participação, dificulta a construção da confiança necessária para o uso da Língua Portuguesa e pode favorecer processos de silenciamento e exclusão.

O enfrentamento do preconceito linguístico exige, portanto, que a escola reconheça a diversidade linguística como parte constitutiva do processo educativo. Mais do que ensinar a norma-padrão, cabe à instituição desenvolver práticas pedagógicas que valorizem os diferentes repertórios linguísticos presentes na sala de aula, transformando-os em recursos para a aprendizagem. Em contextos de fronteira, essa perspectiva favorece a inclusão, fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes migrantes e contribui para uma educação comprometida com a equidade e o respeito às diferenças.

2.2 Linguagem, identidade e interação social

A compreensão da linguagem como prática social representa uma importante contribuição de Mikhail Bakhtin (2016) para os estudos da linguagem e para a educação. Ao conceber a língua como um fenômeno construído nas relações entre os sujeitos, o autor rompe com perspectivas que a reduzem a um conjunto de normas gramaticais, evidenciando que os sentidos são produzidos nas interações humanas e estão diretamente relacionados aos contextos históricos, culturais e sociais em que ocorrem.

A linguagem não desempenha, nessa acepção, apenas a função de transmitir informações, mas é um elemento essencial na construção das identidades e das relações sociais. Os sujeitos constroem suas formas de compreender o mundo a partir do diálogo estabelecido com os outros, sendo esse processo permanentemente influenciado pelas experiências vividas em diferentes espaços de convivência. Identidade e linguagem não podem, portanto, ser compreendidas de forma dissociada, pois é por meio das práticas discursivas que os indivíduos expressam suas histórias, valores, culturas e formas de pertencimento.

Essa compreensão adquire especial relevância no contexto escolar, onde diferentes experiências linguísticas e culturais se encontram cotidianamente. A escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos para tornar-se um ambiente de interação, no qual professores e estudantes constroem coletivamente novos sentidos. Reconhecer as diferentes formas de expressão presentes na sala de aula significa reconhecer também as trajetórias de vida dos sujeitos e sua participação ativa no processo educativo.

Nas escolas de fronteira, essa perspectiva possibilita compreender que os estudantes migrantes venezuelanos não chegam à instituição escolar apenas com conhecimentos de uma nova língua, mas também com experiências culturais, memórias e formas próprias de interpretar a realidade. Esses elementos fazem parte de sua identidade e influenciam diretamente a maneira como participam das atividades escolares e estabelecem relações com colegas e professores. Desconsiderar essas experiências significa limitar as possibilidades de construção de uma aprendizagem significativa e de uma inclusão efetiva.

As observações realizadas durante o estágio evidenciaram que os estudantes venezuelanos participavam mais quando suas experiências eram acolhidas, ao passo que práticas centradas apenas na correção da linguagem produziam insegurança e retraimento. Esses comportamentos revelam que a aprendizagem depende também das relações estabelecidas entre os sujeitos no ambiente escolar.

Essa perspectiva aproxima-se das concepções pedagógicas de Paulo Freire (2021), para quem a educação deve fundamentar-se no diálogo, na escuta e na valorização dos saberes construídos pelos educandos em suas experiências de vida. Embora partam de campos teóricos

distintos, Bakhtin (2016) e Freire (2021) convergem ao compreender que o conhecimento se constrói nas relações entre os sujeitos e que o diálogo é condição indispensável para uma prática educativa democrática. Ambos rejeitam modelos de ensino centrados na simples transmissão de conteúdos e defendem uma educação que reconheça os estudantes como participantes ativos da construção do conhecimento.

Ao relacionar essas contribuições com a realidade de Pacaraima, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa não pode restringir-se ao domínio das estruturas linguísticas. Em um contexto marcado pela convivência entre diferentes línguas e culturas, torna-se necessário construir práticas pedagógicas que promovam o diálogo intercultural e favoreçam a participação dos estudantes migrantes sem desconsiderar suas identidades linguísticas e culturais. Essa postura contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento, ampliar as possibilidades de interação e criar condições mais favoráveis para a aprendizagem.

As contribuições de Bakhtin (2016) e Freire (2021) permitem compreender, assim, que a inclusão de estudantes migrantes depende da construção de relações pedagógicas fundamentadas no diálogo, no respeito às diferenças e na valorização das experiências dos educandos. Mais do que ensinar uma nova língua, cabe à escola criar oportunidades para que os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos históricos e culturais, capazes de participar ativamente da construção do conhecimento e da vida escolar.

2.3 Língua, poder e exclusão social

A relação entre língua e sociedade ultrapassa os aspectos comunicativos da linguagem, envolvendo processos de poder, reconhecimento social e produção de desigualdades. Sob esse prisma, Pierre Bourdieu (1996) compreende a língua como um bem simbólico cujo valor não é determinado por suas características linguísticas, mas pelas relações sociais que definem quais formas de expressão são consideradas legítimas em determinado contexto histórico.

Para o autor, a linguagem integra um mercado simbólico no qual determinadas maneiras de falar recebem maior prestígio porque estão associadas aos grupos socialmente dominantes. O reconhecimento atribuído aos discursos depende, assim, não apenas do que é dito, mas também da posição social ocupada por quem fala. Esse entendimento permite compreender que a valorização de uma única variedade linguística não representa um processo neutro, mas uma forma de legitimação de determinados grupos e de seus modos de expressão.

Essa dinâmica contribui para a produção daquilo que Bourdieu (1996) denomina violência simbólica, mecanismo por meio do qual valores e práticas culturais são apresentados como naturais e universais, levando os próprios indivíduos a aceitarem como legítimos critérios

que frequentemente os colocam em situação de desvantagem. No campo educacional, essa violência manifesta-se quando determinadas formas de falar passam a ser consideradas superiores, enquanto outras são desqualificadas ou invisibilizadas, produzindo sentimentos de inadequação, insegurança e exclusão entre os estudantes.

Essa reflexão aproxima-se das discussões sobre preconceito linguístico desenvolvidas por Bagno (2015). Enquanto Bagno evidencia que a discriminação linguística configura uma forma de preconceito social dirigida aos falantes, Bourdieu (1996) explica como esse processo se mantém por meio das relações de poder presentes nas instituições sociais, especialmente na escola. O preconceito linguístico deixa de ser compreendido, portanto, apenas como um julgamento individual e passa a ser analisado como resultado de mecanismos simbólicos que legitimam determinadas práticas linguísticas e silenciam outras.

A escola ocupa, nesse processo, posição estratégica, pois desempenha papel importante na legitimação da variedade linguística considerada socialmente prestigiada. Embora o ensino da norma-padrão seja necessário para ampliar as oportunidades acadêmicas e sociais dos estudantes, sua valorização exclusiva pode contribuir para reforçar desigualdades quando desconsidera os conhecimentos linguísticos que os alunos já possuem. Práticas pedagógicas fundamentadas apenas na correção constante da linguagem podem, assim, transformar diferenças linguísticas em fatores de exclusão escolar. Nessa direção, Soares (1997) discute o que denomina capital linguístico escolarmente rentável, evidenciando que a escola tende a valorizar a variedade próxima da cultura dominante e a colocar em desvantagem os estudantes cujos repertórios dela se distanciam.

Bourdieu (1996) também destaca que o acesso ao chamado capital cultural influencia diretamente as oportunidades de sucesso no ambiente educacional. Estudantes cujas experiências familiares e sociais se aproximam da cultura valorizada pela escola tendem a adaptar-se com maior facilidade às exigências institucionais. Em contrapartida, aqueles provenientes de contextos culturais distintos frequentemente precisam enfrentar obstáculos adicionais para obter reconhecimento, não por apresentarem menor capacidade de aprendizagem, mas porque seus conhecimentos e formas de expressão não correspondem aos padrões legitimados pela instituição.

Essa compreensão contribui para interpretar a realidade das escolas de Pacaraima. Os estudantes migrantes venezuelanos ingressam no sistema educacional brasileiro com experiências, referências culturais e repertórios linguísticos construídos em outro contexto social; quando esses conhecimentos deixam de ser reconhecidos como recursos válidos, os alunos passam a ocupar posições de desvantagem. As dificuldades observadas durante o estágio

demonstraram que muitos eram incentivados a abandonar o espanhol antes mesmo de desenvolverem segurança no português, o que, em alguns casos, resultava em retraimento e receio de se expressar.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1996), essas situações podem ser compreendidas como manifestações da violência simbólica. Ao estabelecer o português como única forma legítima de comunicação no espaço escolar, sem considerar o processo de adaptação linguística dos estudantes migrantes, a instituição corre o risco de transformar a língua em um mecanismo de distinção e exclusão. Nesses casos, a dificuldade enfrentada pelos alunos não está relacionada à falta de competência comunicativa, mas ao reduzido reconhecimento social atribuído ao repertório linguístico que trazem consigo.

As contribuições de Bourdieu (1996) permitem compreender, portanto, que o enfrentamento do preconceito linguístico exige mais do que o reconhecimento da diversidade de formas de falar. Torna-se necessário questionar as relações de poder que definem quais práticas linguísticas são legitimadas no ambiente escolar e desenvolver estratégias pedagógicas capazes de valorizar os diferentes capitais culturais presentes na sala de aula. Em contextos de fronteira, como o de Pacaraima, essa postura representa um importante caminho para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e comprometida com a redução das desigualdades educacionais.

2.4 Educação linguística em contextos multiculturais

A crescente diversidade nas escolas brasileiras tem desafiado os modelos tradicionais de ensino de Língua Portuguesa, especialmente em regiões marcadas por intensos fluxos migratórios. Nesses contextos, o trabalho docente exige estratégias que ultrapassem a transmissão de conteúdos gramaticais, considerando as diferentes experiências linguísticas e culturais dos estudantes. A educação linguística deve, assim, reconhecer a pluralidade presente na sala de aula sem abrir mão do ensino da norma-padrão.

A Base Nacional Comum Curricular reconhece a variação linguística como objeto de ensino da Língua Portuguesa e orienta o combate ao preconceito linguístico na educação básica (BRASIL, 2018), reforçando a legitimidade de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade dos repertórios dos estudantes.

A produção científica recente amplia esse debate ao defender que a formação de professores para contextos multilíngues e multiculturais de fronteira deve superar perspectivas homogeneizadoras e compreender as práticas translíngues como recursos pedagógicos e culturais, e não como desvios (PIRES-SANTOS, 2022). Nessa direção, Queiroz (2023) ressalta

que o Português como Língua de Acolhimento não pode homogeneizar os sujeitos migrantes nem reduzir o ensino da língua a uma perspectiva apenas instrumental.

No contexto roraimense, Moraes, Costa e Silva (2024) evidenciam que o professor ocupa papel central no acolhimento linguístico, enquanto Custódio, Cabral e Cabral (2024) demonstram que a inclusão de estudantes venezuelanos depende de respostas educacionais sensíveis às suas especificidades culturais e linguísticas. De forma complementar, Sousa e Silva (2025) mostram que a translinguagem favorece a compreensão, a produção de sentidos e a participação em Língua Portuguesa, reforçando a importância do espanhol como apoio legítimo no processo de aprendizagem.

As contribuições de Bortoni-Ricardo (2004) fundamentam essa perspectiva ao defender uma prática pedagógica culturalmente sensível, que utilize os conhecimentos linguísticos prévios dos estudantes como ponto de partida para ampliar suas competências comunicativas, sem substituir seus repertórios linguísticos.

Essa compreensão é especialmente relevante em contextos de fronteira, como Pacaraima, onde a convivência entre estudantes brasileiros e venezuelanos exige novas formas de organização do trabalho pedagógico. Nas turmas acompanhadas, observou-se que, embora muitos professores incentivassem o uso da Língua Portuguesa para favorecer a integração, essa orientação frequentemente resultava na restrição do espanhol, limitando a participação de estudantes em fase inicial de adaptação.

À luz de Bortoni-Ricardo (2004), o ensino da Língua Portuguesa torna-se mais significativo quando reconhece a língua materna como recurso para a aprendizagem. Essa mediação reduz inseguranças, fortalece a participação dos estudantes e favorece um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo. Em síntese, a educação linguística em contextos multiculturais depende de práticas que conciliem o ensino da norma-padrão com a valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes, promovendo inclusão e aprendizagens coerentes com a realidade das escolas de fronteira.

2.5 Educação dialógica e inclusão

A educação, na perspectiva de Paulo Freire (2021), constitui um processo de formação humana comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a transformação da realidade social. Distanciando-se de modelos de ensino baseados na simples transmissão de conteúdos, o autor compreende a prática educativa como um espaço de construção da autonomia, da consciência crítica e do exercício da cidadania. Ensinar significa, nessa concepção, criar

condições para que os estudantes compreendam sua realidade e atuem de forma ativa na sociedade.

Freire (2021) critica o modelo que denomina educação bancária, caracterizado pela centralização do conhecimento na figura do professor e pela participação passiva dos estudantes. Em oposição a essa lógica, propõe uma educação problematizadora, na qual o conhecimento é construído coletivamente a partir da reflexão sobre a realidade vivenciada pelos educandos. Essa perspectiva desloca o foco da simples memorização de conteúdos para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo e participar de sua transformação.

Embora o diálogo seja um princípio fundamental do pensamento freiriano, sua finalidade vai além da comunicação entre professor e estudante. O diálogo representa um exercício de reconhecimento da dignidade humana, permitindo que diferentes experiências, conhecimentos e visões de mundo sejam considerados no processo educativo. A aprendizagem deixa de ser, portanto, um processo unilateral para tornar-se uma construção compartilhada, baseada na cooperação e no respeito às diferenças.

Essa concepção amplia a compreensão da inclusão escolar. Para Freire (2021), incluir não significa apenas garantir o acesso dos estudantes à escola, mas assegurar condições para que todos possam participar efetivamente da produção do conhecimento, tendo suas histórias, experiências e saberes reconhecidos como elementos legítimos do processo educativo. Práticas pedagógicas excludentes não se manifestam, assim, apenas pela ausência de oportunidades, mas também quando determinados grupos têm suas vivências desconsideradas ou invisibilizadas no cotidiano escolar.

Relacionada à realidade das escolas de Pacaraima, essa reflexão evidencia que muitos estudantes migrantes enfrentavam dificuldades que ultrapassavam a aprendizagem da língua: a expectativa de adaptação imediata às normas linguísticas e culturais da escola reduzia suas possibilidades de participação, favorecendo insegurança e silêncio. Tais situações demonstram que a inclusão depende não apenas do acesso ao ensino, mas de práticas educativas que reconheçam os estudantes como sujeitos de direitos e protagonistas de sua aprendizagem.

Ao relacionar o pensamento de Freire (2021) às discussões desenvolvidas por Bakhtin (2016), percebe-se que ambos atribuem centralidade à participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Freire amplia, contudo, essa compreensão ao enfatizar que a educação deve assumir um compromisso ético e político com a superação das desigualdades. O enfrentamento do preconceito linguístico não se restringe, desse modo, ao reconhecimento da diversidade das formas de falar, mas envolve a construção de práticas educativas que

combatam processos de exclusão e ampliem as oportunidades de participação dos estudantes historicamente marginalizados.

Em escolas de fronteira, essa perspectiva exige que o ensino da Língua Portuguesa seja compreendido como um processo de acolhimento e de ampliação das possibilidades de participação social dos estudantes migrantes, e não como mecanismo de substituição ou negação de suas identidades linguísticas. A aprendizagem da língua do país de acolhimento deve representar uma oportunidade de acesso a novos espaços sociais, sem que isso implique a desvalorização da língua materna ou das experiências culturais construídas ao longo de suas trajetórias.

As contribuições de Paulo Freire (2021) permitem compreender, por fim, que uma educação comprometida com a inclusão exige, mais do que metodologias diferenciadas, uma postura ética diante da diversidade, capaz de reconhecer cada estudante como sujeito histórico, cultural e social e de promover, em contextos de fronteira, uma educação democrática e socialmente transformadora.

3 O CONTEXTO DE PACARAIMA E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS NA FRONTEIRA

O município de Pacaraima, localizado ao norte do estado de Roraima, constitui a principal porta de entrada terrestre de migrantes e refugiados venezuelanos no Brasil. Desde o início da crise humanitária na Venezuela, intensificada a partir de 2015, a cidade passou a ocupar posição estratégica no acolhimento dessa população, tornando-se um dos principais cenários das políticas públicas voltadas à migração e à proteção humanitária. Em 2018, foi implantada a Operação Acolhida, iniciativa do Governo Federal que organiza o fluxo migratório e promove a documentação, a vacinação, o acolhimento temporário e a interiorização voluntária dos migrantes para outras regiões do país.

Dados da Polícia Federal, sistematizados no âmbito da Operação Acolhida, indicam que, entre 2018 e dezembro de 2025, aproximadamente 1,4 milhão de venezuelanos ingressaram no Brasil, dos quais cerca de 743 mil permaneceram em território nacional (BRASIL, 2026). Ainda que o fluxo diário de entradas tenha apresentado redução expressiva nos últimos anos, Pacaraima permanece como a principal porta de entrada terrestre desse contingente populacional, o que mantém a região como importante espaço de mobilidade humana e de acolhimento internacional.

Essa realidade repercute diretamente na educação pública do município. O aumento do número de estudantes migrantes transformou o cotidiano das escolas, que passaram a atender

turmas compostas por alunos brasileiros e venezuelanos, falantes de diferentes línguas e portadores de distintas experiências escolares e culturais. O ensino de Língua Portuguesa deixou de envolver, nesse cenário, apenas conteúdos curriculares, passando a exigir dos profissionais da educação estratégias capazes de promover inclusão, acolhimento e mediação intercultural.

Além dos desafios relacionados ao ensino de uma segunda língua, as escolas passaram a enfrentar questões associadas à adaptação cultural, à comunicação entre professores, estudantes e famílias e à necessidade de desenvolver práticas pedagógicas compatíveis com um contexto multilíngue. Muitos docentes precisaram construir essas estratégias no próprio exercício da profissão, diante da ausência de formação específica para atuação em escolas de fronteira marcadas pela intensa diversidade linguística.

Ao investigar as políticas de acolhimento voltadas a migrantes venezuelanos em Roraima, Zambrano (2021) observa que tais políticas frequentemente operam sob uma lógica que privilegia a língua portuguesa em detrimento das demais línguas do repertório dos migrantes. Zambrano (2021) defende, em contrapartida, um acolhimento entre línguas, capaz de respeitar os direitos linguísticos desses sujeitos e de não impor o português como a única nem a mais importante forma de comunicação no espaço de acolhimento (ZAMBRANO, 2021).

Compreender o contexto educacional de Pacaraima é, portanto, fundamental para a análise desenvolvida neste estudo. As experiências relatadas ao longo deste artigo não representam situações isoladas, mas refletem desafios presentes em um município cuja realidade escolar foi profundamente transformada pelo processo migratório. Nesse cenário, o respeito à diversidade linguística e cultural torna-se elemento essencial para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e para a garantia do direito à aprendizagem dos estudantes migrantes.

4 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como relato de experiência, construído a partir das vivências da primeira autora em dois Estágios Curriculares Supervisionados de Língua Portuguesa e Literatura, articuladas à sua atuação profissional na rede municipal de ensino de Pacaraima (RR). O relato de experiência possibilita descrever e analisar criticamente situações pedagógicas vivenciadas em determinado contexto, produzindo conhecimento a partir da reflexão sistematizada sobre a prática (MINAYO, 2014).

As experiências empíricas relatadas neste estudo foram vivenciadas pela primeira autora, durante os dois Estágios Curriculares Supervisionados e ao longo de sua atuação

profissional na rede municipal de ensino de Pacaraima (RR). A análise dos registros, a discussão teórica, a organização dos resultados e a redação científica do manuscrito foram desenvolvidas em colaboração entre os dois autores.

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, de abordagem qualitativa e caráter descritivo e exploratório (GIL, 2017). A pesquisa é aplicada por se voltar a um problema concreto do cotidiano escolar; qualitativa por interpretar relações, percepções e práticas sem recorrer à mensuração estatística; descritiva por caracterizar as situações observadas; e exploratória por ampliar a compreensão sobre o ensino de Língua Portuguesa em um contexto migratório e multilíngue.

O primeiro estágio ocorreu de 23 de outubro de 2024 a 1º de fevereiro de 2025, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gisele Lima da Soledade, com turmas de 6º ano, estudantes de 11 a 13 anos e um universo aproximado de 160 alunos. O segundo estágio foi realizado de 22 de abril a 6 de junho de 2025, no Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto, com estudantes do ensino médio, de 15 a 18 anos, totalizando aproximadamente 85 alunos acompanhados.

Além dos estágios, foram consideradas as experiências acumuladas em quatro anos de atuação profissional na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Gisele Lima da Soledade. A instituição atende aproximadamente 320 estudantes, dos quais cerca de 90% são venezuelanos, característica que torna o contato entre português e espanhol um elemento estrutural, e não ocasional, da rotina pedagógica.

Os participantes, considerados de forma indireta e coletiva, corresponderam a um universo aproximado de 245 estudantes acompanhados nos dois estágios, com idades entre 11 e 18 anos, além dos professores presentes nas atividades observadas. A quantidade de estudantes migrantes não foi individualizada em cada turma nos registros de estágio; por essa razão, o estudo apresenta a proporção institucional disponível para a escola municipal e evita estimativas não documentadas para o colégio estadual.

Como fontes de informação, utilizaram-se relatórios e registros produzidos durante as etapas de observação e regência, anotações em diário de campo e memórias profissionais sistematizadas para fins acadêmicos, além de pesquisa bibliográfica sobre preconceito linguístico, sociolinguística, educação intercultural e Português como Língua de Acolhimento. Os episódios de restrição ao uso do espanhol, correção pública, retraimento, cooperação entre pares e mediação inclusiva foram registrados como recorrentes. Contudo, os instrumentos não foram elaborados para contabilizar cada ocorrência, motivo pelo qual não se apresenta frequência numérica dos episódios.

A análise foi realizada por aproximação temática, mediante leitura dos registros, identificação de unidades de sentido e organização das experiências em três categorias: a) valorização exclusiva da Língua Portuguesa e restrição do espanhol; b) silenciamento, insegurança e redução da participação; e c) estratégias pedagógicas inclusivas e mediação intercultural. Em seguida, as categorias foram interpretadas à luz das contribuições de Bagno, Labov, Bakhtin, Bourdieu, Bortoni-Ricardo, Freire e de estudos recentes sobre migração e educação linguística em regiões de fronteira.

No que se refere aos aspectos éticos, não foram realizadas entrevistas, aplicação de questionários, captação de imagens ou coleta de dados pessoais. Os relatos são apresentados de forma coletiva, sem nomes ou elementos que permitam identificar estudantes e professores. As informações foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, preservando-se a confidencialidade e reconhecendo-se, como limitação metodológica, a ausência de quantificação sistemática das ocorrências observadas.

5 RELATO DE EXPERIÊNCIA

Quadro 1 - Caracterização do campo empírico e das experiências consideradas

Experiência	Caracterização
1º estágio supervisionado	E. M. E. F. Prof. Gisele Lima da Soledade; 23/10/2024 a 01/02/2025; turmas de 6º ano; estudantes de 11 a 13 anos; aproximadamente 160 alunos.
2º estágio supervisionado	Colégio Estadual Militarizado Cícero Vieira Neto; 22/04/2025 a 06/06/2025; ensino médio; estudantes de 15 a 18 anos; aproximadamente 85 alunos.
Atuação profissional	Quatro anos na E. M. E. F. Prof. Gisele Lima da Soledade; aproximadamente 320 alunos; cerca de 90% de estudantes venezuelanos.
Universo aproximado dos estágios	245 estudantes, com idades entre 11 e 18 anos.
Perfil migratório	Predominância venezuelana documentada na escola municipal; proporção não individualizada nos registros do colégio estadual.
Registro das ocorrências	Situações recorrentes documentadas de forma descritiva em registros de estágio e diário de campo, sem contagem numérica sistemática por episódio.

Fonte: elaborado pelos autores com base nos registros de estágio e nas informações profissionais (2026).

Este relato reúne experiências de níveis distintos da educação básica e da atuação profissional cotidiana na rede municipal. A diversidade das etapas acompanhadas - 6º ano do ensino fundamental e ensino médio - permitiu observar que os desafios relacionados ao contato entre português e espanhol atravessam diferentes faixas etárias e componentes da vida escolar. Ao mesmo tempo, a permanência profissional em uma escola com predomínio de estudantes venezuelanos possibilitou reconhecer a continuidade de determinados padrões de interação para além dos períodos formais de estágio.

Desde o início do período de observação, constatou-se que a presença de estudantes venezuelanos fazia parte da rotina escolar. Em praticamente todas as turmas acompanhadas

havia alunos que tinham o espanhol como língua materna e que apresentavam diferentes níveis de domínio da Língua Portuguesa. Enquanto alguns já conseguiam comunicar-se com relativa segurança, outros ainda dependiam do espanhol para expressar dúvidas, participar das atividades ou interagir com colegas.

Durante os momentos de convivência, especialmente nos intervalos e nas atividades em grupo, era possível observar uma interação espontânea entre estudantes brasileiros e venezuelanos. Muitos alunos brasileiros auxiliavam os colegas migrantes na tradução de palavras, explicavam o significado de expressões em português e colaboravam na realização das atividades propostas pelos professores. Da mesma forma, estudantes venezuelanos compartilhavam aspectos de sua cultura e de seu idioma, estabelecendo relações de cooperação que favoreciam a convivência entre os diferentes grupos.

Entretanto, no cotidiano das salas de aula, também foram identificadas situações que evidenciavam dificuldades relacionadas ao uso da língua. Em diversas ocasiões, quando estudantes conversavam entre si em espanhol, eram advertidos para que utilizassem exclusivamente a Língua Portuguesa. A justificativa apresentada era recorrente: por estarem vivendo no Brasil, deveriam falar apenas português, pois essa seria a melhor forma de aprender o idioma.

Embora essa orientação tivesse a intenção de favorecer a aprendizagem da Língua Portuguesa, observou-se que ela nem sempre produzia os resultados esperados. Em muitos casos, os estudantes deixavam de participar das discussões propostas pelos professores por receio de cometer erros ou de serem corrigidos diante da turma. Aos poucos, tornou-se perceptível que alguns alunos passaram a adotar uma postura mais silenciosa durante as aulas, limitando suas intervenções mesmo quando demonstravam compreender o conteúdo trabalhado.

Uma situação observada durante o estágio ilustra essa realidade. Durante uma atividade de interpretação textual, uma estudante venezuelana conversava em espanhol com uma colega para compreender o significado de uma palavra presente no texto. Antes que pudesse concluir a pergunta, foi orientada a falar apenas em português. Após a intervenção, permaneceu em silêncio durante o restante da atividade e optou por não responder às questões oralmente, entregando a atividade apenas com respostas parciais. Em conversas posteriores, percebeu-se que a estudante havia compreendido o texto, mas sentia insegurança para expressar suas ideias em português diante da possibilidade de ser corrigida.

Em outra ocasião, durante uma atividade em grupo, um estudante venezuelano iniciou sua participação utilizando algumas palavras em espanhol enquanto buscava construir a frase

em português. Antes que pudesse concluir seu raciocínio, interrompeu a própria fala e pediu desculpas por “não saber falar direito”. A expressão utilizada pelo aluno chamou atenção porque demonstrava que ele já havia incorporado a ideia de que sua forma de comunicação era inadequada. A partir desse momento, permaneceu praticamente em silêncio durante toda a atividade, deixando que os colegas respondessem às questões propostas pelo professor.

Essas situações foram registradas de modo recorrente nos dois períodos de estágio e também reconhecidas na atuação profissional da primeira autora. Os diários e relatórios não foram estruturados para contabilizar cada episódio individualmente; ainda assim, a repetição de comportamentos semelhantes - evitar leituras em voz alta, reduzir respostas orais, pedir desculpas pelo uso do espanhol ou interromper a própria fala - permitiu identificar um padrão de insegurança linguística e de retraimento entre parte dos estudantes migrantes.

Durante o período de regência, buscou-se desenvolver uma prática diferente daquelas situações anteriormente observadas. Desde o início das aulas, procurou-se esclarecer aos estudantes que o processo de aprendizagem de uma nova língua ocorre de forma gradual e que cometer erros faz parte desse percurso. Sempre que necessário, permitia-se que os estudantes utilizassem palavras em espanhol para complementar suas ideias, priorizando a comunicação e a construção do conhecimento em vez da correção imediata da linguagem.

Também foram desenvolvidas atividades que favoreciam a interação entre estudantes brasileiros e venezuelanos. Em uma das aulas, os alunos foram convidados a compartilhar palavras e expressões utilizadas no Brasil e na Venezuela para designar objetos, alimentos e situações do cotidiano. A atividade despertou grande interesse da turma, estimulando a participação dos estudantes migrantes, que passaram a explicar aspectos de sua cultura e de seu idioma. Os estudantes brasileiros, por sua vez, demonstraram curiosidade em conhecer novas expressões e passaram a compreender melhor as dificuldades enfrentadas pelos colegas durante o processo de adaptação linguística.

Outra estratégia consistiu na realização de atividades em grupos mistos, reunindo estudantes brasileiros e venezuelanos para produção de textos e resolução de exercícios. Essa organização favoreceu a cooperação entre os alunos e reduziu a insegurança daqueles que apresentavam maior dificuldade com a Língua Portuguesa. Ao perceberem que podiam contar com o apoio dos colegas sem serem julgados, muitos estudantes passaram a participar com maior frequência das atividades propostas.

Ao longo da experiência, tornou-se evidente que a aprendizagem da Língua Portuguesa ocorria de maneira mais significativa quando os estudantes encontravam um ambiente acolhedor, no qual suas experiências linguísticas eram respeitadas. Nessas situações,

demonstravam maior confiança para perguntar, responder, produzir textos e participar das discussões em sala de aula. Em contrapartida, quando predominava uma postura voltada exclusivamente para a correção da linguagem, observava-se redução da participação, insegurança e dificuldades de integração ao ambiente escolar.

As vivências proporcionadas pelo estágio supervisionado e pela atuação profissional permitiram compreender que o principal desafio das escolas de Pacaraima não consiste apenas em ensinar a Língua Portuguesa aos estudantes migrantes, mas em construir práticas pedagógicas capazes de conciliar o ensino da norma-padrão com o respeito à diversidade linguística e cultural presente no contexto de fronteira. Essa experiência evidenciou que a valorização das diferentes formas de expressão fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, amplia sua participação no processo educativo e contribui para a construção de uma escola mais inclusiva, democrática e intercultural.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

6.1 Valorização exclusiva da Língua Portuguesa e restrição do espanhol

Os dados observados permitem inferir que o preconceito linguístico, no contexto investigado, nem sempre se apresenta por meio de ofensas explícitas. Ele também se manifesta quando a Língua Portuguesa é tratada como único repertório legítimo e o espanhol é restringido mesmo em situações de dúvida, cooperação ou construção de sentido. Embora a orientação para falar português tenha como finalidade declarada acelerar a aprendizagem, seu efeito pode ser excludente quando desconsidera o estágio de aquisição linguística e transforma o erro em fonte de constrangimento. Essa interpretação converge com Bagno (2015) e Labov (2008), para os quais a hierarquização das formas de expressão resulta de valorações sociais, e não de uma inferioridade linguística objetiva.

O contexto investigado revela, ainda, que o espanhol não constitui uma presença marginal nas escolas de Pacaraima. Na escola municipal em que a primeira autora atua, aproximadamente 90% dos cerca de 320 estudantes são venezuelanos. Assim, proibir ou invisibilizar a língua materna significa desconsiderar um repertório que organiza as interações cotidianas de grande parte da comunidade escolar. Pires-Santos (2022) defende que a formação docente em fronteiras multilíngues precisa compreender as práticas translíngues e seus significados culturais, enquanto Queiroz (2023) alerta que o acolhimento linguístico não pode homogeneizar os migrantes nem reduzir o ensino a uma adaptação unilateral.

6.2 Silenciamento, insegurança e redução da participação

A experiência desenvolvida demonstra que a correção imediata e a exigência de uso exclusivo do português podem produzir consequências que ultrapassam a dimensão linguística. Nos episódios relatados, estudantes que buscavam apoio em espanhol interromperam a fala, deixaram de responder oralmente ou passaram a se definir como pessoas que “não sabem falar direito”. Embora não tenha sido realizada contagem numérica dos episódios, a recorrência do mesmo padrão em dois estágios, em faixas etárias distintas, e ao longo da atuação profissional reforça a interpretação de que o silenciamento não foi um evento isolado.

Sob a perspectiva de Bourdieu (1996), esse processo pode ser compreendido como violência simbólica, pois a legitimidade atribuída a uma língua ou variedade leva os próprios falantes a internalizarem sentimentos de inadequação. Bakhtin (2016) e Freire (2021), por sua vez, permitem compreender que a redução da participação compromete a própria construção do conhecimento, uma vez que linguagem, diálogo e aprendizagem são processos relacionais. Custódio, Cabral e Cabral (2024) também destacam que a garantia formal de acesso à escola não é suficiente quando as necessidades culturais e linguísticas dos estudantes migrantes permanecem desconsideradas.

6.3 Estratégias pedagógicas inclusivas e mediação intercultural

Os resultados evidenciam que a participação aumentou quando os estudantes puderam mobilizar palavras em espanhol, trabalhar em grupos mistos, comparar expressões dos dois países e construir respostas com apoio dos colegas. Essas estratégias não substituíram o ensino da Língua Portuguesa; ao contrário, funcionaram como mediações para que os alunos assumissem riscos comunicativos, ampliassem o vocabulário e produzissem sentidos com maior segurança. A experiência confirma, portanto, a proposição de Bortoni-Ricardo (2004) de que uma pedagogia culturalmente sensível deve partir dos conhecimentos que os estudantes já possuem para ampliar suas competências comunicativas.

Os achados também convergem com Moraes, Costa e Silva (2024), que identificam a centralidade do professor e das relações de poder e afetividade no acolhimento linguístico, e com Sousa e Silva (2025), que demonstram o potencial da translanguagem para o letramento escolar de migrantes venezuelanos em Roraima. A análise produzida neste estudo indica que permitir o uso mediado do espanhol, oferecer apoio visual e bilíngue, organizar atividades colaborativas e evitar correções públicas punitivas são medidas concretas para transformar a diversidade linguística em recurso pedagógico.

Em síntese, as categorias analisadas mostram que o desafio central não consiste em escolher entre ensinar a norma-padrão ou respeitar a língua materna. O trabalho docente precisa articular ambas as dimensões: garantir aos estudantes acesso à Língua Portuguesa e às práticas escolares socialmente valorizadas, sem exigir que abandonem o espanhol ou silenciem suas identidades. Essa mediação intercultural constitui condição para uma aprendizagem mais participativa, equitativa e coerente com a realidade sociolinguística de Pacaraima.

7 PROPOSTA PEDAGÓGICA: ENSINO INCLUSIVO EM CONTEXTO DE FRONTEIRA

Com base nas categorias analíticas e nas estratégias que favoreceram maior participação durante as experiências observadas, propõe-se o plano de intervenção apresentado no Quadro 2. A proposta pode ser adaptada às diferentes etapas da educação básica e busca transformar o acolhimento linguístico em uma prática contínua, planejada e avaliável, sem substituir o ensino sistemático da Língua Portuguesa.

A proposta apresentada fundamenta-se nas bases teóricas discutidas ao longo deste artigo. Do ponto de vista sociolinguístico, apoia-se na crítica de Bagno (2015) e Labov (2008) ao preconceito linguístico, que recusa a hierarquização entre variedades e legitima os repertórios dos estudantes. Da pedagogia culturalmente sensível de Bortoni-Ricardo (2004), retoma o princípio de partir dos conhecimentos linguísticos prévios dos alunos para ampliar suas competências comunicativas. Da educação dialógica e problematizadora de Freire (2021), assume o compromisso com a escuta, a participação ativa e o reconhecimento dos educandos como sujeitos. Soma-se a esses aportes a perspectiva do português como língua de acolhimento (GROSSO, 2010) e a compreensão das práticas translíngues como recursos pedagógicos legítimos (PIRES-SANTOS, 2022; SOUSA; SILVA, 2025), e não como desvios a serem corrigidos.

Quadro 2 - Plano de intervenção para o ensino inclusivo de Língua Portuguesa em contexto de fronteira

Eixo	Ações propostas	Acompanhamento
Acolhimento e diagnóstico linguístico	Realizar atividade inicial para identificar línguas, níveis de compreensão, experiências escolares e necessidades comunicativas; explicar que erros e alternância entre idiomas fazem parte da aprendizagem.	Registro diagnóstico individual ou por turma, atualizado bimestralmente.
Translinguagem e mediação bilíngue	Permitir o uso planejado do espanhol para formular dúvidas, comparar vocabulário, produzir rascunhos e apoiar a compreensão; retomar gradualmente as ideias em Língua Portuguesa.	Portfólio com produções iniciais e revisadas, observando ampliação progressiva do português.
Participação oral segura	Evitar correções públicas punitivas; priorizar reformulação, modelagem e feedback reservado; oferecer tempo de preparação antes de leituras, respostas e apresentações.	Acompanhar frequência e qualidade da

Eixo	Ações propostas	Acompanhamento
		participação oral sem expor estudantes.
Aprendizagem colaborativa	Organizar grupos mistos de estudantes brasileiros e venezuelanos, duplas de apoio, rodas de conversa e projetos que valorizem conhecimentos dos dois países.	Rubricas de cooperação, participação e respeito intercultural.
Materiais contextualizados	Utilizar glossários bilíngues, imagens, mapas, vídeos, textos sobre a fronteira e atividades que relacionem conteúdos curriculares às experiências dos estudantes.	Verificar compreensão por diferentes linguagens: oral, escrita, visual e colaborativa.
Formação continuada docente	Promover formação continuada sobre Sociolinguística, interculturalidade, translanguagem e preconceito linguístico, com estudo de casos das próprias turmas.	Avaliação semestral da equipe sobre práticas adotadas e necessidades formativas.
Articulação com as famílias	Realizar reuniões e comunicações bilíngues acessíveis às famílias venezuelanas e criar canais de escuta e participação da comunidade migrante.	Escuta periódica da comunidade escolar sobre barreiras e avanços no acolhimento.

Fonte: elaborado pelos autores (2026).

O plano de intervenção sintetizado no Quadro 2 organiza-se em eixos complementares que traduzem esses princípios em ações cotidianas. O acolhimento e o diagnóstico linguístico inicial permitem conhecer os repertórios e as trajetórias dos estudantes, evitando que a heterogeneidade das turmas seja tratada como obstáculo. A translanguagem e a mediação bilíngue asseguram que o espanhol funcione como apoio transitório e legítimo, e não como alvo de correção, ao passo que a participação oral segura busca reduzir a exposição e o constrangimento que favorecem o silenciamento. A aprendizagem colaborativa e os materiais contextualizados deslocam o foco da correção individual para a construção coletiva de sentidos, aproximando os conteúdos curriculares das experiências dos estudantes.

Os eixos voltados à formação continuada dos professores e à articulação com as famílias reforçam o caráter institucional e coletivo da proposta, uma vez que o enfrentamento do preconceito linguístico não pode depender apenas da iniciativa isolada de cada docente. O acompanhamento previsto para cada eixo, por meio de registros diagnósticos, portfólios, rubricas e avaliações periódicas, procura tornar a intervenção planejada e avaliável, permitindo ajustes contínuos e a verificação de avanços não apenas na correção gramatical, mas também na participação, na confiança comunicativa e na convivência intercultural.

A implementação do plano pressupõe flexibilidade e acompanhamento contínuo. O objetivo não é manter os estudantes indefinidamente dependentes da língua materna, mas utilizar seus repertórios como ponte para o desenvolvimento da Língua Portuguesa, da autonomia e do pertencimento escolar. A avaliação deve considerar não apenas a correção gramatical, mas também a ampliação da participação, da compreensão, da confiança comunicativa e da convivência intercultural.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre as manifestações do preconceito linguístico e seus impactos no ensino-aprendizagem de estudantes migrantes venezuelanos em Pacaraima (RR), a partir de dois estágios supervisionados realizados entre 2024 e 2025 e de quatro anos de atuação profissional na rede municipal de ensino. A articulação entre experiências do 6º ano do ensino fundamental, do ensino médio e de uma escola com aproximadamente 90% de estudantes venezuelanos permitiu compreender o fenômeno em diferentes etapas da educação básica e em um contexto no qual a diversidade linguística integra de forma permanente a rotina escolar.

A análise das experiências evidenciou que o ensino de Língua Portuguesa em contexto de fronteira envolve desafios que ultrapassam os aspectos gramaticais e metodológicos. O processo educativo está diretamente relacionado ao reconhecimento das identidades linguísticas, culturais e sociais dos estudantes, exigindo dos profissionais da educação práticas pedagógicas fundamentadas no diálogo, no acolhimento e no respeito à diversidade. A pesquisa permitiu, portanto, responder ao problema investigado ao demonstrar que o preconceito linguístico pode comprometer a participação, a autoestima e o processo de aprendizagem dos estudantes migrantes quando suas formas de expressão são desvalorizadas ou tratadas como inadequadas.

O referencial teórico adotado mostrou-se fundamental para a compreensão desse fenômeno. As contribuições da Sociolinguística evidenciaram a legitimidade da diversidade linguística; as reflexões sobre educação dialógica reforçaram a importância do diálogo e da valorização das experiências dos estudantes; e as discussões sobre língua e poder permitiram compreender como as relações sociais produzem mecanismos de exclusão simbólica por meio da linguagem, evidenciando o papel da escola e do professor na mediação das diferenças.

A proposta pedagógica foi reorganizada em formato de plano de intervenção, com eixos, ações e formas de acompanhamento voltados ao diagnóstico linguístico, à translinguagem, à participação oral segura, à aprendizagem colaborativa, ao uso de materiais contextualizados e à formação da comunidade escolar. Embora não constitua um modelo rígido, o quadro oferece subsídios objetivos para que escolas de fronteira adaptem as estratégias às necessidades de suas turmas.

Como limitações, destaca-se que as análises foram desenvolvidas a partir de experiências situadas em duas instituições e que os registros de estágio não foram elaborados para contabilizar numericamente cada manifestação de preconceito linguístico nem para

individualizar a nacionalidade de todos os estudantes por turma. Assim, os resultados não permitem generalizações estatísticas. Ainda assim, a recorrência dos padrões em diferentes períodos, faixas etárias e espaços escolares oferece elementos relevantes para compreender o fenômeno e orientar novas pesquisas com procedimentos sistemáticos de observação, entrevistas e acompanhamento longitudinal.

Reafirma-se, por fim, que reconhecer a diversidade linguística presente nas escolas não significa desvalorizar o ensino da norma-padrão da Língua Portuguesa, mas compreender que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando os estudantes têm suas identidades, culturas e trajetórias respeitadas. Em um contexto como o de Pacaraima, marcado pelo encontro entre diferentes línguas e culturas, construir uma educação verdadeiramente inclusiva implica transformar a diversidade em oportunidade de aprendizagem, promovendo uma escola mais democrática, intercultural e comprometida com o direito de todos à educação.

DECLARAÇÃO DE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

“Durante a preparação deste texto, os autores utilizaram ferramentas de inteligência artificial generativa (Claude, da Anthropic; Gemini, do Google; e GLM, da Z.ai), entre 2025 e 2026, exclusivamente para *brainstorming*, avaliação crítica do texto e aprimoramento gramatical e semântico da redação. Nenhuma dessas ferramentas foi utilizada para a coleta, a produção ou a interpretação dos dados empíricos, que decorrem exclusivamente das vivências de estágio e da atuação profissional da primeira autora. Após o uso dessas ferramentas, os autores revisaram e editaram o conteúdo em conformidade com o método científico e assumem total responsabilidade pelo conteúdo da publicação”.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES

Autor 01: Patricia Sousa da Silva idealizou a pesquisa, conduziu o trabalho de campo nos dois Estágios Curriculares Supervisionados, realizou as observações participantes e os registros em diário de campo, sistematizou os dados empíricos e redigiu a primeira versão do manuscrito.

Autor 02: Josué contribuiu com a delimitação do objeto de estudo, com a fundamentação teórica, com a análise e a interpretação dos resultados, com a revisão crítica do conteúdo intelectual e com a organização final do texto.

Ambos os autores revisaram e aprovaram a versão final do manuscrito e assumem responsabilidade pública pelo conteúdo publicado.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. São Paulo: Edusp, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. **Fluxo migratório na fronteira com a Venezuela cai pela metade em 2026**. Brasília, DF, 15 jan. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/fluxo-migratorio-na-fronteira-com-a-venezuela-cai-pela-metade-em-2026>. Acesso em: 12 jul. 2026.
- CUSTÓDIO, André Viana; CABRAL, Gladir da Silva; CABRAL, Johana. Violação ao direito à educação: inclusão escolar e demandas educacionais especializadas de crianças e adolescentes migrantes venezuelanos. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 32, n. 3, p. 85-109, 2024. DOI: 10.14295/momento.v32i03.15962.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.
- LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- MORAIS, Gustavo André de Souza; COSTA, Alan Ricardo; SILVA, Marcus Vinícius da. Português Língua de Acolhimento? Desafios na formação de professores de línguas guianenses em Roraima. **Revista Diálogos**, Cuiabá, v. 11, n. 3, p. 356-381, 2024. Disponível em: <https://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/16299>. Acesso em: 16 jul. 2026.
- PIRES-SANTOS, Maria Helena. Reflexões sobre a formação ampliada do professor de línguas para atuar em contexto multilíngue/multicultural de fronteira. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 1-27, 2022. DOI: 10.1590/1678-460x202259480.
- QUEIROZ, Francisco Leandro Oliveira. Português como língua de “acolhimento”: ressitando o conceito. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 27, p. 166-191, 2023. DOI: 10.12957/pr.2023.74157.

SÃO BERNARDO, Mirelle A. **Português como língua de acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil**. 2016. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1997.

SOUSA, Francinete de; SILVA, Marcus Vinícius da. O uso da translanguagem no processo de letramento escolar em língua portuguesa de migrantes venezuelanos em uma escola pública de Boa Vista - RR. **Linguagens & Cidadania**, Santa Maria, v. 22, e90048, 2025. DOI: 10.5902/1516849290048.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **Acolher entre línguas: representações linguísticas em políticas de acolhimento para migrantes venezuelanos em Roraima**. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.