



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO ARAGUAIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE LETRAS  
TRABALHO DE CURSO**

Dedico este Artigo em memória das minhas irmãs Lucilene e Lucineide.

**AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado força para o enfrentamento dos desafios diários, por ter me concedido saúde e persistência para concluir o Curso de Letras.

Aos meus queridos familiares, pais, irmãos e sobrinhos, pelo apoio, compreensão e incentivo para estudar e buscar conhecimento para melhoria de vida.

À minha esposa Maria Márcia e filha Geovanna pelo apoio, acreditando no estudo como perspectiva de conhecimento e crescimento.

Aos colegas do Curso Letras, pelo acolhimento, entendimento e auxílio nas atividades.

À Universidade Federal de Mato Grosso, Campus do Araguaia, pois, por meio da univesidade pública e gratuita, consegui realizar meu sonho de fazer um curso superior e de qualidade.

Aos professores do Curso de Letras que se dedicam para que tenhamos o melhor ensino, em especial, as professoras e coordenadoras, Geralda e Mônica.

Às minhas duas orientadoras do artigo, a Professora Me. Maria Claudino da Silva e Professora Me. Anna Maria Penalva Mancini, por contribuírem com a realização deste trabalho de conclusão de curso.

Aos meus colegas de trabalho da Escola Estadual Irmã Diva Pimentel, em especial a diretora Orceny Leonel Vilela e a colega Wilza Cardoso.

Aos meus professores do Ensino Fundamental e Médio, em especial a minha primeira professora Eleuzina e os professores Rafael e Lenizia Ezaquiel Pereira.

Aos alunos imigrantes que participaram da pesquisa, respondendo o questionário, contribuindo com a pesquisa realizada.

Aos professores de Língua Portuguesa que participaram da pesquisa, enriquecendo o estudo.

**MINISTRAR AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS  
ESTRANGEIROS: ALGUNS DESAFIOS E DIFICULDADES DA INCLUSÃO –  
ESTUDO REALIZADO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL EM  
BARRA DO GARÇAS - MT**

Luzivaldo Rezende da Incarnação<sup>1</sup>  
Maria Claudino da Silva<sup>2</sup>  
Anna Maria Penalva Mancini<sup>3</sup>

**Resumo**

Este estudo objetiva compreender um pouco mais o trabalho de professores de Língua Portuguesa com alunos estrangeiros, numa escola estadual de tempo integral, na cidade de Barra do Garças-MT. A pesquisa teve como sujeitos colaboradores alunos imigrantes e professores de Língua Portuguesa e foi realizada entre os meses de janeiro e julho de 2025. As teorias balizadoras do estudo foram de autores como: Gatti (2014), Leite (2018), Almeida e Biajone (2007), Mendes (2015), Marinucci (2002), Munanga (2015) e outros. Os aspectos metodológicos foram definidos a partir dos estudos de Appolinário (2006), compreendendo as seguintes dimensões: a) quanto à finalidade, a pesquisa foi básica, já que o estudo objetiva compreender o fenômeno pesquisado; b) quanto ao tipo/profundidade, trata-se de um estudo descritivo, pois visa, apenas, descrever a realidade, sem nela interferir; c) quanto à estratégia: origem dos dados, tratou-se de uma pesquisa bibliográfica, utilizando dados provenientes de referencial teórico, bem como questionários com alunos estrangeiros e professores de Língua Portuguesa; d) quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com o auxílio de dados quantitativos, quando necessário. O estudo aponta alguns pontos importantes para a reflexão, como por exemplo observa-se que, mesmo tendo a garantia da lei para a permanência e aprendizado nas escolas brasileiras, tanto alunos, quanto professores se deparam com muitos obstáculos que não serão resolvidos, apenas, dentro da sala de aula, sendo necessários mais envolvimento e atuação de instituições responsáveis por políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Aulas de Língua Portuguesa. Alunos imigrantes. Professor de Língua Portuguesa.

---

<sup>1</sup> Acadêmico de Letras – Campus Universitário do Araguaia/UFMT

<sup>2</sup> Professora Orientadora – Letras – Campus Universitário do Araguaia/UFMT

<sup>3</sup> Professora Orientadora – Letras – Campus Universitário do Araguaia/UFMT

## **Introdução**

### **1. Ser Professor – Algumas Reflexões**

Quando se cursa uma Licenciatura, objetiva-se a formação docente. Ser professor! Ser professor? Como se tornar um professor? Como se forma um professor?

Essas são algumas perguntas que passam pela cabeça de alguém, no início do Curso de Licenciatura.

Em termos práticos, sabemos que o professor se forma, em nível inicial, por meio de uma Graduação – curso de Licenciatura, curso de nível superior destinado à formação docente. Após a Licenciatura, o professor permanece em formação, o que se chama de “formação continuada” ou “formação permanente”.

Considerando esses pressupostos, abordaremos alguns aspectos da formação docente, visando estabelecer e possibilitar reflexões sobre a constituição docente em relação às etapas de formação, desafios e saberes. Para isso, teremos como balizamento teórico os seguintes autores, dos quais, apresentaremos algumas das principais ideias, sobre “ser Professor”. São eles: Gatti (2014), Leite (2018), Almeida e Biajone (2018), Mendes e Baccon (2015), Munanga (2005) e outros.

#### **1.1 “Ser Professor” – o que dizem alguns autores**

De acordo com Mendes (2015):

O ato de ensinar só é possível quando se considera um conjunto de conhecimentos que atuam de modo interdependente: os conhecimentos específicos e extremamente necessários, os conhecimentos disciplinares e também os pedagógicos. Em conjunto, eles possibilitam uma compreensão sobre o processo didático (Mendes, 2015, p. 392).

Assim considerando, o ato de ensinar é uma prática complexa e multidimensional que exige a integração de diferentes tipos de conhecimento. Os conhecimentos específicos, relacionados à área de conteúdo que o professor ensina, são essenciais para garantir a profundidade e a precisão do que é transmitido. Contudo, apenas o domínio da disciplina não é suficiente. É necessário também que o educador tenha uma compreensão sólida dos conhecimentos pedagógicos, ou seja, das estratégias de ensino, das metodologias que favorecem a aprendizagem, e da maneira de lidar com as necessidades e características dos alunos. A combinação

entre esses saberes — disciplinares e pedagógicos — cria uma base sólida para a prática didática, permitindo que o professor não só transmita o conteúdo, mas também organize e faça a mediação do processo de aprendizagem de maneira eficaz, favorecendo o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, ser professor não é uma tarefa fácil, já que o exercício da docência não se restringe só em ministrar aula, à aplicação de atividades e provas, ao cumprimento de aspectos burocráticos da escola e da mantenedora. Ser professor é mais do que isso: é ser um profissional sensível para entender o meio e as circunstâncias sociais que se vivencia com a diversidade existente na sociedade e na escola.

Nessa perspectiva, o professor tem a responsabilidade social de buscar a transformação do sujeito para uma vida de conhecimento, de entendimento dos acontecimentos, mudança de vida para uma melhor condição e ocupação dos espaços que lhes são de direito. Ainda, em se tratando do social, o profissional docente tem o dever de implementar práticas pedagógicas de valorização da diversidade cultural, conforme afirma Minozzi (2017). Ser professor é acreditar, por meio do seu conhecimento, que pode mostrar caminhos para transformação e deixar que os alunos trilhem para alcançá-los. Munanga (2005, p.31) afirma que é preciso.

Identificar e corrigir a ideologia, ensinar que a diferença pode ser bela, que a diversidade é enriquecedora e não é sinônimo de desigualdade, é um dos passos para a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade.

A formação do professor inicialmente é por meio acadêmico. É por meio dos cursos de graduação (licenciaturas) que o profissional docente recebe habilitação nas diversas faculdades, universidades e institutos do país.

Conforme Gatti (2015), a

Educação se concretiza com pessoas – nas relações de, em tese, “alguém que sabe mais, e que sabe comunicar-se com alguém que quer aprender”. Reformas ou inovações na educação escolar básica não ganham fôlego, não se realizam sem a participação qualificada de professores. [...] Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de

conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos ( Gatti, 2015, p.43).

De acordo com essa autora, observamos um ponto fundamental sobre a natureza da educação e do papel do professor: a relação entre quem ensina e quem aprende não é apenas técnica, mas profundamente humana e dialógica. A educação se constrói nas interações, nos laços estabelecidos entre pessoas, sendo essencial que o professor não apenas possua habilidades técnicas ou operativas, mas também esteja imerso em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que envolve aspectos mais amplos, como valores, crenças e práticas cotidianas.

Outrossim, a reforma ou inovação no sistema educacional só será efetiva se houver a participação qualificada dos professores, ou seja, aqueles que possuem tanto o conhecimento técnico quanto uma visão crítica e reflexiva sobre a prática pedagógica. Essa prática não se resume a aplicar métodos e conteúdo de forma mecânica, mas envolve um trabalho constante de autoconhecimento, adaptação e inovação, em um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática.

Além disso, o desenvolvimento profissional dos educadores vai além das habilidades técnicas e pedagógicas, abrangendo também questões relacionadas à cultura escolar, à interação com os colegas, gestores e, principalmente, com os alunos. Essa integração entre saberes técnicos, valores e reflexões sobre o papel do professor dentro de um contexto coletivo é fundamental para o avanço da educação. Ao confrontar suas próprias ideias, crenças e práticas, o educador é levado a repensar suas abordagens e a formar-se constantemente, não só enquanto profissional, mas também como ser humano.

Para Almeida e Biajone (2018):

Reconhecer os professores como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar um repertório de conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem, constitui as bases para a elaboração de programas de formação (Almeida e Biajone, 2018, p. 292).

Com isso, valorizar os professores como produtores de saberes, nessa perspectiva, pressupõe uma abordagem mais inclusiva e reflexiva sobre a formação docente. Não se trata apenas de fornecer conteúdos e técnicas prontas, mas de reconhecer o professor como um agente ativo na construção do conhecimento, com experiências únicas, saberes práticos adquiridos ao longo de sua trajetória e um olhar crítico sobre sua prática pedagógica. Esse reconhecimento contribui para a legitimação de um repertório de conhecimentos que é criado a partir da vivência no contexto escolar, e não de uma abstração distante da realidade da sala de aula.

No próximo tópico deste texto, voltaremos o nosso olhar de uma forma mais específica para o professor de Língua Portuguesa e o seu trabalho com estudantes de nacionalidades diversas.

## **1.2 O Professor de Língua Portuguesa (LP) – ensinar para alunos de nacionalidades diversas**

Neste estudo, conforme o tema escolhido para discussão, vamos afunilar o nosso olhar, mais especificamente, para o professor de Língua Portuguesa (LP), visando compreender um pouco mais sobre o trabalho desse docente que atua com alunos que têm a LP como a sua segunda língua ou língua adicional, como tratam alguns autores.

O ensino da Língua Portuguesa no Brasil está diretamente relacionado à diversidade linguística, cultural e social do país. Os professores enfrentam desafios diários para garantir que o aprendizado seja acessível a todos os estudantes, considerando as diferenças regionais, socioeconômicas e individuais. Para De Freitas e Barbosa:

[...] a Língua Portuguesa não é homogênea, como nenhuma língua é, mas sim heterogênea plural e polarizada, se considerar o todo do português brasileiro e não apenas a idealizada norma padrão [...] o professor deverá oportunizar experiências com a linguagem, de forma que os alunos possam interagir/dialogar, fazendo uso da modalidade oral da língua, através de estratégias de leituras e de escrita recorrentes e consistentes para a consecução de tais objetivos, que são a interlocução e/ou interação entre os alunos. (De Freitas e Barbosa, 2013, p. 33).

Como se observa, os autores destacam a diversidade linguística do Português, que, longe de ser homogêneo, é marcada por uma pluralidade de formas e variações.

Ao considerar o português brasileiro em sua totalidade, a educação deve reconhecer as diferentes maneiras de falar e escrever que coexistem em nosso país, em vez de se restringir à norma padrão idealizada. Nesse contexto, o professor tem o papel de criar oportunidades para que os alunos vivenciem a linguagem de maneira prática e dinâmica, por meio de interações orais e escritas, utilizando a língua de forma espontânea e autêntica. O objetivo é que os estudantes possam se comunicar e interagir entre si, desenvolvendo habilidades linguísticas por meio de práticas recorrentes de leitura e escrita, que envolvem tanto o domínio técnico da língua, quanto a capacidade de se expressar de maneira fluida e contextualizada. Isso permite uma compreensão mais rica e diversificada da linguagem, respeitando suas múltiplas formas e potencializando o aprendizado.

O professor da língua materna deve considerar os conhecimentos que os aprendentes trazem de outros grupos pertencentes antes de chegar à escola: família, igreja, grupo musical, dança etc. Essa pluralidade pode gerar desafios na sala de aula, pois os alunos trazem suas práticas linguísticas, muitas vezes influenciadas por variantes regionais ou por outras línguas, como as indígenas e as de imigrantes. O professor precisa observar e valorizar essa diversidade, ao mesmo tempo que orienta sobre as normas da língua padrão, garantindo que os alunos desenvolvam habilidades comunicativas em diferentes contextos.

Considerando o trabalho do professor de LP que lida com alunos estrangeiros em suas salas de aula, podemos realizar algumas reflexões sobre isso. As escolas não podem ignorar as constantes migrações de pessoas para países diversos, o deslocamento dos povos originários para as cidades, para morar e estudar nas escolas de Educação Básica. Além disso, com a busca constante da efetivação do processo de inclusão, a presença de alunos surdos, nas salas de aula, também tem se tornado algo mais “comum”.

Dessa maneira, nas escolas e salas de aula, é comum e costumeiro ouvir o Espanhol, o inglês, as línguas dos povos originários, a língua de sinais – Libras e outras. Essa diversidade de línguas, inevitavelmente, altera e afeta a configuração de ministrar as aulas de português. Documentos oficiais afirmam que temos centenas de línguas faladas no país. Conforme o IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional):

Estima-se que mais de 250 línguas sejam faladas no Brasil entre indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural é desconhecido por grande parte da população brasileira, que se acostumou a ver o Brasil como um país monolíngue. O resultado da mobilização que envolveu setores da sociedade civil e governamentais interessados em mudar esse cenário é o Decreto Nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010, que instituiu o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) como instrumento oficial de identificação, documentação, reconhecimento e valorização das línguas faladas pelos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (IPHAN, 2010).

Diante dessa globalização nos espaços escolares, o professor de LP acaba tendo de adequar o formato de suas aulas para que atenda a um universo de línguas, falas e movimentos com as mãos e corpos, para o processo de comunicação, compreendendo que deve ministrar “a aula para todos”. É fato que a formação do professor de Língua Portuguesa é para ministrar aula de português, mas, todos os alunos que estão na sala devem ser beneficiados com o processo de ensino-aprendizagem. É aí que acontece vários desafios para que o professor contribua para que todos aprendam os conteúdos da disciplina de português.

De acordo com Barbosa e De Jesus Freitas (2017), a palavra “adicional”, em relação à aprendizagem de mais uma língua, por parte do estudante, é bem adequada.

[...] a palavra “adicional” é o termo mais comumente usado do que “segunda língua” ou “língua estrangeira”. Um dos motivos é o fato de os estudantes, algumas vezes, estarem aprendendo não uma segunda, mas uma terceira ou quarta língua. “Adicional” se aplica a todas, exceto, claro, à primeira língua aprendida. [...] se o professor não tiver uma formação adequada, alinhada com as tendências contemporâneas, vai ter dificuldades em entender a natureza e as características das inovações propostas, condição fundamental para que venham a ser efetivamente implementadas na preparação dos alunos (Barbosa e De Jesus Freitas, 2017, p. 600).

Essa questão traz à tona uma reflexão importante sobre a terminologia usada no ensino de línguas, destacando que o termo "adicional" é mais abrangente e apropriado do que "segunda língua" ou "língua estrangeira", considerando que muitos estudantes estão aprendendo várias línguas, além da sua língua materna. Esse uso do termo "adicional" reflete uma realidade linguística mais complexa e plural, em que os alunos podem estar em contato com múltiplas línguas ao longo de sua formação. No entanto, os autores também alertam para a necessidade de uma formação adequada dos professores, alinhada com as abordagens e tendências pedagógicas

contemporâneas. Sem esse preparo, o educador pode encontrar dificuldades em compreender as inovações no ensino de línguas e, conseqüentemente, em implementá-las de forma eficaz no processo de aprendizagem dos alunos. Isso é essencial para garantir que as novas práticas educacionais sejam realmente aproveitadas para promover uma educação mais completa e integrada ao contexto linguístico atual.

É importante compreender e registrar que não se trata de tarefa “simples” e “fácil” para um docente de LP trabalhar com alunos de diversas etnias e nacionalidades, se eles não tiverem conhecimento algum da língua base, estudada na escola, no caso de nossa discussão, a LP. Isso implica em várias questões, como por exemplo, o fato de, na maioria das vezes, o professor ter domínio, apenas, da própria LP, que é a sua primeira língua. Além disso, considerando a diversidade linguística que pode se apresentar em uma sala de aula, esse professor vai enfrentar sérias dificuldades em “ensinar” a LP, conforme afirmam, ainda, Barbosa e De Jesus Freitas (2017), em uma pesquisa que realizaram com professores de LP, como língua adicional, em salas de aula da Educação Básica:

No que se refere à prática de ensino de Língua Portuguesa, em suas respostas, os professores afirmaram que quando recebem um aluno que tenha português como língua adicional, normalmente, recorrem a improvisações, pois não se sentem preparados para preparar uma aula de acordo com as necessidades desses alunos. Ademais, a maioria acredita que faltam profissionais e materiais específicos para ajudá-los em tais situações (Barbosa e De Jesus Freitas, 2017, p. 598-599).

Essas são umas “poucas” questões com as quais os professores de LP se deparam, quando têm alunos de etnias e nacionalidades diversas em suas salas de Educação Básica. Entendemos que são muitos os desafios e alguns deles serão abordados, na sequência deste artigo.

## **2. O ensino da Língua Portuguesa (LP): a diversidade em foco pelo processo migratório**

O movimento migratório sempre foi uma ocorrência na vida do homem. Desde os tempos mais remotos, a espécie humana busca com esse fenômeno novos conhecimentos, espaços, conquistas, assim como melhores oportunidades para a sua sobrevivência. Os fenômenos migratórios são processos que envolvem o deslocamento de pessoas de um lugar para outro,

podendo ocorrer dentro de um mesmo país (migração interna) ou entre países (migração internacional). Esses movimentos são impulsionados por uma variedade de fatores que podem ser econômicos, sociais, políticos, ambientais ou até mesmo culturais. Como afirma Marinucci (2002).

O Brasil é um país de migrantes. É bastante comum encontrar nas nossas comunidades, no trabalho, entre os colegas de aula ou na parada de ônibus pessoas provenientes de outras cidades, outros estados e até mesmo de diferentes países. Às vezes, quem migrou foram os pais, os avós ou os bisavós. No fundo, se remontamos às origens históricas, somos todos migrantes ou descendentes de migrantes. Essa realidade, que pode ser averiguada pela experiência do dia a dia, é o espelho de um país de grande mobilidade humana. Mulheres, homens, crianças, idosos, família, trabalhadores com e sem emprego perambulam no país em busca de melhores condições de vida, muitas vezes fugindo de situações insustentáveis, outras vezes perseguindo um sonho, uma terra prometida (Marinucci,2002).

Entre os principais fatores de repulsão — ou seja, os motivos que levam uma pessoa a deixar o seu local de origem — estão a pobreza, a falta de oportunidades de trabalho, conflitos armados, perseguições políticas ou religiosas e desastres naturais. Por outro lado, os fatores de atração incluem melhores condições de vida, segurança, oportunidades de emprego e acesso a serviços como saúde e educação.

A migração pode ter impactos significativos tanto nos lugares de origem quanto nos destinos. No local de origem, por exemplo, pode haver uma diminuição da força de trabalho, especialmente entre os jovens. Já nos locais de destino, o aumento populacional pode gerar desafios para a infraestrutura urbana, mas também pode contribuir para o crescimento econômico e a diversidade cultural.

Marinucci comenta (2002):

Nos dias de hoje, o processo de urbanização apresenta características diferentes em relação às décadas anteriores. Embora Rio de Janeiro e São Paulo continuem sendo importantes polos de atração, torna-se mais expressiva a migração “polinucleada”, com o crescimento de significativos núcleos urbanos também em regiões tradicionalmente rurais. Não é por acaso que o maior crescimento populacional deu-se entre as cidades com mais de 100 mil habitantes. A diminuição relativa da migração para as metrópoles pode ser justificada pela degradação progressiva da vida nas grandes cidades, como comprovado pelo aumento da violência, a menor oferta de emprego, o trânsito caótico, as várias formas de poluição e o ritmo de vida sempre mais estressante. Um exemplo pode ser significativo: na cidade de São Paulo, a quantidade de pessoas que vivem em favelas, ruas, cortiços ou “mocós”

(domicílios improvisados) já alcança no mínimo 1,077 milhão de paulistanos, 1 em cada 10 moradores da capital! (Marinucci, 2002).

Dessa forma, esse fenômeno é reflexo da crescente saturação das grandes cidades, onde problemas como a violência, a poluição, o desemprego e a precarização das moradias afastam muitos migrantes. A cidade de São Paulo, por exemplo, já contabiliza mais de 1 milhão de pessoas vivendo em condições habitacionais precárias, o que representa cerca de 1 em cada 10 paulistanos, como aponta o pesquisador. Essa redistribuição populacional não apenas altera o mapa demográfico, como também impacta cultural e linguisticamente essas regiões.

Em suma, segundo Paloma Guitarrara (2019), “as razões que levam as pessoas a migrarem são muito variadas, estando associadas a fatores econômicos, culturais, políticos, sociais e, até mesmo, naturais.” Assim, os movimentos migratórios fazem parte da história e continuam moldando sociedades em todo o mundo. No caso da Língua Portuguesa, os fluxos migratórios — passados e atuais — foram e continuam sendo essenciais para sua expansão, preservação e transformação. Entender essa relação é fundamental para pensar políticas públicas inclusivas, respeitando a diversidade linguística e cultural dos povos em movimento.

Nessa perspectiva, os fenômenos migratórios são parte essencial da construção das sociedades modernas. No Brasil, a migração interna e a imigração internacional têm moldado o espaço urbano, a cultura e a economia do país. No entanto, migrar não é apenas mudar de lugar: é enfrentar desafios sociais, emocionais e, muitas vezes, linguísticos. Nesse contexto, a Língua Portuguesa assume um papel central como instrumento de acolhimento e integração de migrantes e refugiados que chegam ao território brasileiro, conforme explica Reinoldes (2019).

(...) o ensino no âmbito dos estudos de português como língua de acolhimento se dá, de modo geral, de uma maneira transdisciplinar que dialoga com outros saberes e que suas práticas pedagógicas, sempre de cunho crítico-reflexivas, podem contribuir para o agenciamento de seus alunos, de forma que, esses, ao se depararem com determinadas situações — inclusive as mais vulneráveis — possam, em alguma medida, agir de forma autônoma, consciente e politicamente fortes (Reinoldes, 2019, p. 13).

A afirmação de Reinoldes (2019) destaca a importância de uma abordagem transdisciplinar e crítica no ensino do português como língua de acolhimento, reconhecendo que o aprendizado do idioma vai além da comunicação básica. Ao

dialogar com outros saberes — como direitos humanos, cultura, história, trabalho e saúde —, o ensino do português torna-se uma prática pedagógica que visa ao empoderamento e agenciamento dos alunos migrantes e refugiados, permitindo que eles desenvolvam autonomia e consciência crítica diante das realidades que enfrentam. Essa perspectiva reconhece os sujeitos como ativos em seus próprios processos de integração, capazes de agir politicamente mesmo em contextos de vulnerabilidade, e transforma o espaço de aprendizagem em um lugar de resistência, inclusão e construção cidadã.

Nos últimos anos, o Brasil tem recebido pessoas de diversos países em situação de vulnerabilidade, como haitianos, venezuelanos, sírios e africanos de nações lusófonas e não lusófonas. Para muitos desses migrantes, o primeiro obstáculo enfrentado é a comunicação. É aí que a Língua Portuguesa deixa de ser apenas um idioma nacional e passa a exercer uma função social importante: a de acolher.

A chamada "língua de acolhimento" vai além do ensino gramatical. Trata-se de oferecer aos migrantes e refugiados a oportunidade de aprender a língua como meio de se inserirem na sociedade, compreenderem seus direitos, acessarem serviços públicos, conseguirem emprego e se relacionarem com a comunidade local. É uma ferramenta essencial para o exercício pleno da cidadania, como afirma Santos (2021):

[...] a língua é vista como uma chave para a integração: o conhecimento da língua da sociedade de acolhimento é uma espécie de garantia para a integração com sucesso. Entretanto, sendo a língua de origem, a materna, uma base importante para que a aprendizagem de qualquer outra língua se realize com sucesso, quer para crianças, quer para adultos, os professores de língua de acolhimento para adultos migrantes, na condição de mediadores, precisam ter em conta também as particularidades desse contexto, já que a situação mental e psicossocial do migrante interfere na aquisição de outra língua, bem como torna esse processo profundamente diferente de qualquer outro ensino tradicional de línguas adicionais (Santos, 2021).

Assim, nesta perspectiva evidencia-se de forma clara o papel fundamental da língua como **ponte para a integração social** de migrantes, destacando que o domínio da língua da sociedade de acolhimento é muitas vezes visto como um requisito essencial para o sucesso da inclusão. No entanto, o texto também ressalta um ponto crucial: o **respeito e a valorização da língua materna**, que serve de alicerce para a aprendizagem de novos idiomas, não devem ser negligenciados. Para crianças e adultos, a aprendizagem do português como língua de acolhimento não pode ser

tratada como um ensino de língua tradicional. É preciso considerar as **marcas emocionais, sociais e psicológicas** que atravessam a experiência migratória, reconhecendo que esses fatores impactam diretamente a forma como o novo idioma será apreendido. Assim, o papel do professor deixa de ser apenas o de instrutor e passa a ser o de **mediador sensível e consciente**, que acolhe não apenas a diversidade linguística, mas também a complexidade humana de cada aluno em seu processo de reconstrução de identidade e pertencimento.

No caso dos migrantes oriundos de países que não falam português, como os venezuelanos e congolezes, por exemplo, a oferta de cursos de português por universidades, ONGs, igrejas e até escolas públicas, tem sido fundamental para sua inclusão. Já para os falantes de português de outras nações — como angolanos, moçambicanos e guineenses —, o desafio é outro: adaptar-se às variedades linguísticas e aos sotaques regionais brasileiros, o que também exige uma escuta acolhedora e livre de preconceitos linguísticos.

Assim, ao reconhecer a Língua Portuguesa como ponte e não como barreira, o Brasil avança em direção a uma sociedade mais inclusiva. A construção de políticas linguísticas que valorizem a diversidade, a empatia e o respeito às diferenças é um passo essencial para garantir que os migrantes não sejam apenas aceitos, mas verdadeiramente acolhidos.

Outrossim, em um mundo marcado por intensos fluxos migratórios, o Brasil tem se consolidado como destino de pessoas em busca de melhores condições de vida, segurança ou refúgio. Esse cenário, que antes se concentrava nas grandes metrópoles, tem se tornado mais difuso e polinucleado, alcançando também cidades médias e regiões tradicionalmente rurais. Com isso, o sistema educacional brasileiro — especialmente nas esferas públicas — é desafiado a acolher, de forma inclusiva e humanizada, sujeitos vindos de diferentes contextos culturais e linguísticos.

Nesse sentido, o ensino do português como língua de acolhimento torna-se uma ferramenta fundamental para promover a integração social e o acesso pleno aos direitos básicos. Porém, essa missão exige uma formação docente específica, crítica e sensível às particularidades da experiência migratória.

Ao ensinar o português como língua de acolhimento, o professor não está apenas ensinando vocabulário, gramática ou estruturas linguísticas — ele está mediando o encontro entre mundos, histórias e subjetividades. De acordo com Eliana Barboza (2021)

o uso da língua estará ligado a um conjunto de saberes, como saber agir, saber fazer, a novas tarefas linguístico-comunicativas, bem como à possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito nessa sociedade.

Essa prática pedagógica deve ser transdisciplinar e voltada para o agenciamento dos sujeitos, estimulando sua autonomia e consciência crítica diante das situações que enfrentam, muitas vezes em contextos de vulnerabilidade extrema. Por isso, a formação desses professores precisa ir além da competência linguística: é necessário compreender o papel da língua como direito humano, instrumento de pertencimento e expressão de identidade.

Além disso, o ensino da Língua Portuguesa diferencia-se profundamente das abordagens tradicionais de línguas adicionais, justamente por envolver aspectos afetivos, psicológicos e sociais que influenciam diretamente o processo de aprendizagem. Muitos migrantes e refugiados enfrentam traumas, instabilidade emocional, barreiras culturais e sociais, o que requer do educador uma escuta empática e uma postura acolhedora. Isso demanda formações continuadas que incluam temas como direitos dos migrantes, interseccionalidade, políticas linguísticas, educação intercultural e antirracismo, além de metodologias específicas para o ensino de línguas em contextos emergenciais ou não convencionais.

Portanto, formar professores para atuar com o português como língua de acolhimento é também formar agentes de transformação social. São esses educadores que, no dia a dia da sala de aula, constroem pontes entre culturas, rompem barreiras invisíveis e contribuem para uma educação verdadeiramente inclusiva e cidadã. Em um país com crescente diversidade linguística e cultural, investir nessa formação é não apenas uma urgência pedagógica, mas também um compromisso ético com a dignidade humana.

Considerando o objeto de estudo deste artigo e os encaminhamentos teóricos dados ao texto, na próxima parte do estudo apresentaremos a pesquisa realizada com

alunos imigrantes e professores de Língua Portuguesa de uma escola estadual de Barra do Garças-MT.

### **3- O ensino de Língua Portuguesa em uma Escola Estadual de Barra do Garças-MT: acolhimento e desafios ao ministrar aula para a diversidade**

Com vistas a aprofundar o estudo sobre a diversidade de línguas existentes nas escolas, foi realizada uma pesquisa em uma Escola Estadual da cidade de Barra do Garças/MT, entre os meses de fevereiro e julho de 2025, tendo como sujeitos colaboradores alunos imigrantes e professores.

A pesquisa foi feita por meio de questionários impressos, por pergunta direta aos entrevistados. O primeiro questionário, aos alunos imigrantes, foi elaborado com perguntas para marcar as alternativas que considerassem pertinentes. Para os professores, o questionário elaborado apresentou algumas questões para marcarem aquelas que fossem pertinentes e outras questões foram elaboradas para respostas pessoais, na modalidade dissertativa. Apresentamos, abaixo os dois questionários da pesquisa realizada.

#### **3.1 Pesquisa com alunos imigrantes: questionário e resultados**

Este é um pequeno questionário que visa ilustrar um Trabalho de “Diversidade” do Curso de Letras da UFMT/CUA, na perspectiva de conhecer a realidade de alunos estrangeiros, alunos PcD e alunos dos povos originários (indígenas), no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa-LP.

1- De qual país você veio?

- Argentina
- Bolívia
- Colômbia
- Venezuela
- Peru
- Cuba
- outro-----

2 – Quanto tempo você mora no Brasil?

- 1 a 3 anos
- 3 a 5 anos
- Mais de 5 anos

- 3- Você tem dificuldade para aprender a Língua Portuguesa em sala de aula?  
( ) Sim Não ( )
- 4- Você estuda a Língua Portuguesa desde quando?  
( ) Ensino fundamental anos iniciais ( ) Ensino Fundamental anos finais  
( ) Ensino médio
- 5- Você gosta de estudar Língua Portuguesa?  
( ) Sim ( ) Não
- 6- Você teve ou tem atendimento especializado para integração e interação com a disciplina de Língua Portuguesa como: aula de reforço ou auxílio de intérprete?  
( ) Sim ( ) Não

No que se refere aos resultados da pesquisa respondida pelos alunos, é preciso registrar que, no enunciado do formulário de entrevista, informamos que pesquisaríamos alunos imigrantes, alunos PcD e alunos dos povos originários. Ocorre que, por motivo do grande número desses alunos e constante rotatividade entre estes grupos na escola, neste estudo, fizemos um recorte para compreender **apenas** o grupo de alunos imigrantes, ficando os outros dois grupos para uma próxima oportunidade.

Assim, os resultados da pesquisa com alunos imigrantes foram os seguintes de um total de sete (07) alunos pesquisados:

- a) **Questão 01** De qual país você veio? – respostas: Venezuela - 05 alunos; Paraguai - 01 aluno ; Cuba - 01 aluno;
- b) **Questão 02** Há quanto tempo você mora no Brasil? – respostas: De 1 a 3 anos - 05 alunos; de 3 a 5 anos - nenhum aluno; mais de 5 anos - 02 alunos;
- c) **Questão 03** Você tem dificuldade para aprender a Língua Portuguesa em sala de aula? – respostas: não têm dificuldade para aprender a Língua Portuguesa - 06 alunos; tem dificuldade - 01 aluno;
- d) **Questão 04** Você estuda a Língua Portuguesa desde quando? – respostas: ensino fundamental anos iniciais – 03 alunos; ensino fundamental anos finais – 04 alunos;
- e) **Questão 05** Você gosta de estudar a Língua Portuguesa? – Respostas: sim – 07 alunos;

- f) **Questão 06** Você teve ou tem atendimento especializado para integração e interação com a disciplina de Língua Portuguesa como: aula de reforço ou auxílio de interprete? – respostas: não – 07 alunos.

### 3.2 Pesquisa com professores de Língua Portuguesa- LP: questionário e resultados

Esse é um pequeno questionário que visa ilustrar um Trabalho de “Diversidade” do Curso de Letras da UFMT/CUA, na perspectiva de conhecer a realidade de alunos estrangeiros, alunos PcD e alunos dos povos originários (indígenas) no que se refere ao ensino da Língua Portuguesa-LP.

1 - Qual é sua formação acadêmica?

- Português Arte
- Português Literatura
- Português Espanhol
- Português Inglês
- outra-----

2- É desafiante ministrar aula de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros?  
 Sim Não

3- Quais são os principais desafios encontrados para ministrar aula para alunos estrangeiros?  
 Falta de comunicação  A não alfabetização em nosso idioma  
 Dificuldade com nosso idioma  
 outros

-----  
-----

4- Na perspectiva de uma educação para todos e inclusiva, aumento do fluxo migratório de pessoas para o país e a urbanização dos povos originários (indígenas), você tem observado aumento nas salas de aula de alunos PcD, alunos de outras nacionalidades e alunos indígenas? Se sim, quais os encaminhamentos que são realizados para esse atendimento?

-----  
-----

Foram 04 (quatro) professores colaboradores desta pesquisa, os quais serão identificados, neste texto, como professores A, B, C e D.

O professor A é formado em Letras/ Literatura. Afirmou que é desafiador ministrar aula de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros. Dessa forma, os

principais desafios encontrados para ministrar aula para esse público são: **falta de comunicação e a não alfabetização em nosso idioma.**

Em relação à **questão 04**, “Na perspectiva de uma educação para todos e inclusiva, aumento do fluxo migratório de pessoas para o país e a urbanização dos povos originários (indígenas), você tem observado aumento nas salas de aula de alunos PcD, alunos de outras nacionalidades e alunos indígenas?”, respondeu que sim e os encaminhamentos que são realizados para o atendimento dos alunos são o Plano Educacional (individualizado), a mediação linguística e cultural e planejamento pedagógico flexível e inclusivo.

A professora B, formada em Letras Espanhol, informou que é desafiante ministrar aulas de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros e que o principal desafio para ministrar aula para imigrantes é **a não alfabetização em nosso idioma.** Na perspectiva de uma educação para todos e inclusiva, aumento do fluxo migratório de pessoas para o país e a urbanização dos povos originários (indígenas), afirmou que tem observado aumento nas salas de aula de alunos PcD, alunos de outras nacionalidades e alunos indígenas e que muitos chegam para a escola no segundo semestre, o que os deixa um pouco “atrasados” em conteúdo, em relação aos demais colegas de sala. Isso demanda um atendimento mais personalizado e próximo.

A professora C é formada em Letras Literatura. Concorda que é desafiante ministrar aulas de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros e, também, vê como principais desafios encontrados para ministrar aula para alunos estrangeiros, **a não alfabetização em nosso idioma e dificuldade com o nosso idioma.** Sobre a **questão 04**, “Na perspectiva de uma educação para todos e inclusiva, aumento do fluxo migratório de pessoas para o país e a urbanização dos povos originários (indígenas), você tem observado aumento nas salas de aula de alunos PcD, alunos de outras nacionalidades e alunos indígenas?”, a professora respondeu que sim e,

*frente a essa realidade, seria viável que fossem atendidos no contra turno como uma aula de reforço, mas por fazer parte de uma escola integral, fica difícil que esse atendimento seja feito nesse modelo. Por isso, em minhas aulas, tento me fazer mais próximo a eles, fazendo o melhor que posso a fim de que diminua as dificuldades e ocorra alguma aprendizagem e a inclusão de fato. Cada pequeno avanço é uma grande conquista.(sic)*

A professora D, formada em Letras/ Literatura, segue com a opinião dos outros três professores e, afirma que é desafiante ministrar aula de Língua Portuguesa para alunos estrangeiros, da mesma forma que encontra alguns desafios para ministrar aula para esses alunos, que são a **não alfabetização em nosso idioma e dificuldade como idioma**. Na perspectiva de uma educação para todos e inclusiva, aumento do fluxo migratório de pessoas para o país e a urbanização dos povos originários (indígenas), diz que tem observado aumento nas salas de aula de alunos PcD, alunos de outras nacionalidades e alunos indígenas. Para ela:

*Alunos que apresentam laudos ou que são identificados com possíveis transtornos ou deficiências são assistidos pela sala de recursos por um psicopedagogo, porém todos esses alunos precisam acompanhar as aulas com esses colegas precisando de atividades adaptadas para que consigam compreender os conceitos trabalhados. Em relação ao aumento, é notório que o fluxo de alunos indígenas, PcD e estrangeiros tem procurado mais escola [...], por se tratar de uma escola pautada em um currículo inclusivo e que preza pela diversidade.(sic)*

As respostas aos questionários deixam em evidência algumas questões que vamos elencar, a seguir:

- dos sete alunos imigrantes que participaram da pesquisa, seis afirmaram que não têm dificuldades com a Língua Portuguesa e somente um relatou dificuldade para o aprendizado da língua em sala de aula;
- isso evidencia que os alunos pesquisados, na quase totalidade, são imigrantes da América Latina, onde o idioma é o espanhol, soma-se a isso o fato de que são países que fazem fronteira com o Brasil, ainda marcando a Língua Portuguesa como a quarta mais falada do mundo, com mais de duzentos e cinquenta milhões de falantes;
- um aluno que afirmou que tem dificuldade com o aprendizado do português é de nacionalidade paraguaia, filho de mãe brasileira, pai paraguaio e mora no Brasil desde os três anos de idade. Dessa maneira, observa-se que esse aluno realizou toda a formação escolar em Língua Portuguesa, com boa parte dos seus familiares falando o português e, mesmo assim, declarou ter dificuldades para aprender a disciplina. Com isso, entendemos que há que se dar muita atenção para aquilo que responderam os professores pesquisados;

- os professores entrevistados foram unânimes em dizer que é desafiante ministrar aula para alunos estrangeiros e os dois fatos mais relevantes foram: **a não alfabetização em nosso idioma e dificuldade como idioma**. Boa parte dos professores mencionou alguns encaminhamentos que são realizados para enfrentar o atendimento aos alunos imigrantes, como: encaminhamento dos alunos estrangeiros para sala de recurso, necessidade de aula de reforço no contra turno, mas, isso não é possível porque a escola funciona em tempo integral.

### **Considerações Finais**

Este artigo teve o objetivo de compreender um pouco mais sobre o trabalho de professores de Língua Portuguesa-LP com alunos estrangeiros. Dessa forma, fez-se necessário realizar algumas reflexões sobre a formação docente de um modo geral e sobre o trabalho do professor de Língua Portuguesa com alunos estrangeiros.

Para isso, foram utilizadas teorias de alguns autores como: Gatti (2014), Leite (2018), Almeida e Biajone (2007), Mendes (2015), Marinucci (2002), Munanga (2015) e outros. Além disso, foram realizadas entrevistas, por meio de questionários escritos, para alunos estrangeiros e professores de Língua Portuguesa, em uma escola estadual de tempo integral, na cidade de Barra do Garças-MT.

Pelas respostas obtidas, a partir do recorte feito (07 alunos e 04 professores), observa-se alguns importantes pontos de reflexão, que merecem ser retomados e aprofundados em outros estudos, como citamos, a seguir:

- 1- o professor tem a responsabilidade social de buscar a transformação do sujeito para uma vida de conhecimento, de entendimento dos acontecimentos, mudança de vida para uma melhor condição e ocupação dos espaços que lhes são de direito. Ainda, em se tratando do social, o profissional docente tem o dever de implementar práticas pedagógicas de valorização dessa diversidade cultural, conforme afirma Minozzi (2017);
- 2- ser professor é acreditar que, por meio do seu conhecimento, que pode mostrar caminhos para transformação e deixar que os alunos trilhem para alcançá-los;

- 3- ter aluno imigrante nas salas de aula é enriquecedor para conhecer outras culturas. É um dos passos a reconstrução da autoestima, do autoconceito, da cidadania e da abertura para o acolhimento dos valores das diversas culturas presentes na sociedade. Com isso, deve ser compreendido pelo professor de Língua Portuguesa, que esse estudo para os imigrantes será uma proposta da linguística para acolhimento humanizado;
- 4- assim, conforme Gatti (2015, p.43), observamos um ponto fundamental sobre a natureza da educação e do papel do professor: a relação entre quem ensina e quem aprende não é apenas técnica, mas profundamente humana e dialógica. A educação se constrói nas interações, nos laços estabelecidos entre pessoas, sendo essencial que o professor não apenas possua habilidades técnicas ou operativas, mas também esteja imerso em um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que envolve aspectos mais amplos, como valores, crenças e práticas cotidianas;
- 5- quanto a alguns dos desafios do professor de Língua Portuguesa para ministrar aula aos alunos imigrantes, diante da diversidade linguística dentro das salas da aula, há um longo caminho a ser percorrido, para que a Língua Portuguesa seja, de fato, uma língua de acolhimento, como apontaram as respostas dos professores, ao relatarem que têm dificuldades com esse tipo de trabalho;
- 6- os alunos imigrantes têm a garantia da lei que é o acesso e permanência escolar no território brasileiro, mas, faltam alguns suportes para as escolas e professores de Língua Portuguesa, para aplicação da língua materna como uma língua de acolhimento que promova de fato a cidadania daqueles que vieram para Brasil;
- 7- entre esses suportes, está a necessidade de formações continuadas que privilegiem aspectos teóricos e práticos para um ensino acolhedor aos alunos estrangeiros, considerando a necessidade de aprenderem a língua adicional, como forma de inclusão.

Diante desses apontamentos, observa-se que, mesmo tendo a garantia da lei para a permanência e aprendizado nas escolas brasileiras, tanto alunos, quanto

professores se deparam com muitos obstáculos que não serão resolvidos, apenas, dentro da sala de aula. Há que se pensar em políticas públicas de formação continuada para os docentes, não só de Língua Portuguesa, que atuam com alunos estrangeiros, mas todos os outros das demais disciplinas.

## Referências

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de; BIAJONE, Jefferson. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação e pesquisa**, v. 33, p. 281-295, 2007.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da Ciência**: filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2006.

BARBOSA, Juliana Bertucci; DE JESUS FREIRE, Deolinda. Formação de professores e ensino de Português como Língua Adicional. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), v. 46, n. 2, p. 593-602, 2017.

BRASIL. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2020> Acesso em: 07 agosto.de 2025.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 07 de agosto de 2025.

DE FREITAS, Manoel Guilherme; BARBOSA, Maria do Socorro Maia Fernandes. O professor de Língua Portuguesa no contexto atual: desafios e avanços. **Revista Letras Raras**, v. 2, n. 1, p. 29-41, 2013.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GUITARRARA, Paloma. "**Migração**"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tipos-migracao.htm>. Acesso em 21 de agosto de 2025.

<http://portal.iphan.gov.br/indl/> Acesso em: 26 de julho de 2025.

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/tipos-migracao.htm> - Acesso em: 26 de julho de 2025.

<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909/> Acesso em: 14 de outubro de 2025.Re

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 721-737, 2018.

MARINUCCI, Roberto; MSCS, Ir. Rosita Milesi; **O fenômeno migratório no Brasil**. Instituto Migrações e Direitos Humanos e Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios (Brasília – DF. 2002).

MENDES, Thamiris Christine; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Profissão docente: o que é ser professor. In: **Educare: XII Congresso Internacional de Educação**. PUCPR. 2015.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo; REINOLDES, Marina; CRUZ, Karla Andrea Leal. Resistir na (re)existência: decolonizando saberes na relação universidade-escola-comunidade. **Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades**, v. 1, 2020.