UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CÂMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RENATA DE OLIVEIRA ESQUER

A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DE ORIGEM BOLIVIANA NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA NA VISÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ-MS

Corumbá, MS
2025

RENATA DE OLIVEIRA ESQUER

A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DE ORIGEM BOLIVIANA NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA NA VISÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ-MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares

Orientação: Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Corumbá, MS

2025

RENATA DE OLIVEIRA ESQUER

A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DE ORIGEM BOLIVIANA NA FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA NA VISÃO DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ-MS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, Linha de Pesquisa: Práticas educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares, do Câmpus do Pantanal, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Aprovada em: 30/06/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari (Presidente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva (Membro Titular Externo)
(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP)

Profa. Dra. Patrícia Teixeira Tavano (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Elizabeth Orofino Lucio (Membro Suplente Externo)
(Universidade Federal do Pará - UFPA)

Corumbá, MS, 30 de junho de 2025.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha profissão que com muito empenho e zelo tenho dedicado treze anos para a educação.

AGRADECIMENTOS

Até aqui o Senhor me sustentou. Sou imensamente grata por concluir uma das etapas mais difíceis e importantes da minha vida. Uma etapa que me ofereceu o amadurecimento acadêmico, profissional, de pesquisadora e principalmente pessoal. Um divisor de águas que me propôs a rever e a priorizar muitas coisas.

Gratidão ao Senhor Deus Pai Todo Poderoso, que ao me levantar e ao deitar me guiou com o seu incansável amor, mesmo nos dias mais difíceis.

Aos meus pais, minha mãe Edenir e meu pai Renato, que sempre estiveram ao meu lado, cuidando de mim em cada etapa da vida. Hoje, além de serem meus alicerces, pilares são os avós que se dedicam ao cuidar do meu filho nas minhas ausências. Amo vocês!

Ao meu filho João Emanuel, pela sua existência, pela sua luz e pela sua autenticidade. Sei que, muitas vezes, a vida te colocou diante de desafios causados pela minha ausência, fruto do trabalho e dos estudos. Você é, sem dúvida, alguém muito especial, abençoado, inteligente, puro, forte, reverente e profundamente amado. Espero que um dia você possa compreender que tudo isso sempre foi por você e por nós. Te amo!

Aos meus familiares tão amados e próximos que entenderam e participaram deste processo, Avô Júlio (em memória), Avó Esmeraldina, tio Antônio, tias Elizete e Edil, primas Érika, Gleyce e Viviane, irmão Jian e cunhada Camila, sobrinhos e filhos da minha alma Manu, Kamile, Isack, Ana Sofia, Karina, Alice, Danilo, Breno, Melzinho e meu querido afilhado Ryan Matheus, amores eternos!

Aos colegas e amigos que me incentivaram a cursar o mestrado, e aqueles que durante esses anos souberam entender, compreender e compartilhar do meu afastamento, minhas angústias, dificuldades, alegrias e sucesso!

À Professora Doutora Orientadora Márcia Sambugari que me acolheu no universo da pesquisa, oportunizando o crescimento e o amadurecimento. A sua parceria, dedicação, zelo, paciência e incentivo fizeram esses anos mais leves e gratificantes, sou eternamente grata!

À Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, através da formação inicial em Pedagogia e agora no mestrado através do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela aprendizagem construída com bases sérias e sólidas, pela oportunidade de engrandecimento profissional.

Aos colegas e professores da turma do mestrado 2023, maravilhosos e queridos. Vocês me proporcionaram ótimas experiências, risadas, reflexões e aprendizado. Sucesso a todos!

À Secretaria Municipal de Educação (Semed) que conduzem com empenho a Educação do Município de Corumbá, responsável pela autorização para o campo da pesquisa realizada.

Às professoras alfabetizadoras que disponibilizaram um tempo para contribuir com a pesquisa, desejo sucesso sempre em suas caminhadas!

À Banca Examinadora pela disponibilidade de tempo dedicado à avaliação do nosso trabalho, saibam que as suas contribuições são importantes, obrigada!

Enfim, gratidão à vida e aos estudos por me proporcionar mais essa etapa concluída, com experiência ímpar de enriquecimento acadêmico nas reflexões, na escrita e de rigor científico.

A arma social mais poderosa de luta é o domínio da linguagem.

Magda Soares

ESQUER, Renata de Oliveira. **A alfabetização de alunos de origem boliviana na fronteira Brasil/Bolívia na visão de professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá-MS.** 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, formação de professores(as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares. Diante da localização fronteiriça Brasil/Bolívia que a pesquisa se estabelece, é comum neste cenário a presença nas escolas da REME-Corumbá de alunos de origem boliviana que não têm o Português como língua materna e precisam ser alfabetizados na língua oficial brasileira. O objeto deste estudo é a alfabetização em região de fronteira Brasil/Bolívia. O problema central é a ausência do conhecimento da língua espanhola da maioria dos professores alfabetizadores, considerando que a atuação em turmas de 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é feita pelo professor regente, cuja formação superior é a Licenciatura em Pedagogia. Dessa problemática emergiu a seguinte questão mobilizadora: como ocorrem as práticas de alfabetização em turmas com alunos residentes fronteiriços, migrantes, ou imigrantes não falantes do Português nas escolas municipais de Corumbá? Considerando a educação como garantia de direito humano e dever do estado e do município zelar para a efetivação dessa alfabetização, o objetivo geral consistiu em conhecer como são organizadas as práticas de alfabetização de professoras da rede municipal de ensino de Corumbá que atuam em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com alunos de origem boliviana não falantes do Português. Como objetivos específicos buscou-se: a) Traçar o perfil formativo e profissional das professoras alfabetizadoras. b) Identificar como são organizadas as práticas de leitura, escrita e oralidade das professoras que promovam a alfabetização de alunos de origem boliviana que não possuem o Português como língua materna. c) Refletir sobre as possibilidades das atividades pedagógicas realizadas pelas professoras que contribuem para a consolidação da alfabetização dos alunos de origem boliviana não falantes do Português. A abordagem é qualitativa e contou com a realização de entrevista com cinco professoras alfabetizadoras da rede municipal de ensino de Corumbá, MS que atuam em turmas de 1º ou 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em que há alunos(as) de origem boliviana não falantes do Português. Para a localização das participantes foi feito um levantamento junto à Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá para a identificação de escolas em que há alunos de origem boliviana não falantes do Português em turmas de alfabetização. A análise dos dados foi realizada a partir de alguns aspectos da análise de conteúdo da vertente francesa de Laurence Bardin. A análise dos dados permitiu a reflexão sobre a visão que as professoras entrevistadas dispõe do processo de alfabetização dos alunos de origem boliviana não falantes do português. Constatou-se uma carência de formação continuada alinhada às necessidades das professoras em sala de aula em relação aos alunos de origem boliviana, configurando como uma barreira à implementação de práticas pedagógicas voltada para a promoção da equidade que favoreça a autonomia dos alunos de origem boliviana no processo de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Fronteira. Prática pedagógica.

ESQUER, Renata de Oliveira. **Literacy of students of bolivian origin on the Brazil/Bolivia border in the view of literacy teachers from the municipal education network of Corumbá-MS**. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, Corumbá, 2025

ABSTRACT

This research is part of the master's degree in education of the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, in the Research Line Educational Practices, training of teachers/educators in school and non-school spaces. Given the border location of Brazil/Bolivia where the research is established, it is common in this scenario for the presence in the REME-Corumbá schools of students of Bolivian origin who do not have Portuguese as their mother tongue and need to be taught to read and write in the official Brazilian language. The object of this study is literacy in the border region of Brazil/Bolivia. The central problem is the lack of knowledge of the Spanish language of the majority of the literacy teachers, considering that the work in classes of 1st and 2nd grades of the Initial Years of Elementary School is done by the teacher in charge, whose higher education is a bachelor's degree in Pedagogy. From this problem emerged the following guiding question: how do literacy practices occur in classes that have students residing on the border, migrants, or immigrants who do not speak Portuguese in municipal schools in Corumbá? Considering education as a guarantee of human rights and the duty of the state and the municipality to ensure the effectiveness of this literacy, the general objective was to understand how the literacy practices of teachers in the municipal education system of Corumbá are organized, who work in 1st and 2nd grade classes of the Initial Years of Elementary School with students of Bolivian origin who do not speak Portuguese. The specific objectives sought to: a) Outline the educational and professional profile of literacy teachers. b) Identify how the reading, writing and speaking practices of teachers who promote the literacy of students of Bolivian origin who do not have Portuguese as their mother tongue are organized. c) Reflect on the possibilities of pedagogical activities carried out by teachers that contribute to the consolidation of literacy of students of Bolivian origin who do not speak Portuguese. The approach is qualitative and included interviews with six literacy teachers from the municipal education network of Corumbá, MS, who work in 1st or 2nd grade classes in the Initial Years of Elementary School, which include students of Bolivian origin who do not speak Portuguese. In order to locate the participants, a survey was conducted with the Municipal Department of Education (Semed) of Corumbá to identify schools where there are literacy classes with students of Bolivian origin who do not speak Portuguese. Data analysis was carried out based on some aspects of content analysis from the French perspective of Laurence Bardin. Analysis of the data obtained through the interview allowed us to reflect on the vision that the teachers interviewed have of the literacy process of students of Bolivian origin who do not speak Portuguese. We found a lack of continuing education, aligned with the needs of literacy teachers in the classroom, in relation to students of Bolivian origin, which constitutes a barrier to the implementation of pedagogical practices aimed at promoting equity, favoring the autonomy of students of Bolivian origin in the literacy process.

Keywords: Literacy. Border. Pedagogical practice.

ESQUER, Renata de Oliveira. **Alfabetización en estudiantes de origen boliviano en la frontera entre Brasil y Bolivia desde la perspectiva de los alfabetizadores de la red municipal de educación de Corumbá-MS. 2025.** Tesis (Maestría en Educación) – Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Corumbá, 2025.

RESUMEN

Esta investigación forma parte de la Maestría en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, en la Línea de Investigación Prácticas Educativas, formación de docentes/educadores en espacios escolares y no escolares. Dada la ubicación fronteriza de Brasil/Bolivia donde se establece la investigación, es común en este escenario la presencia en las escuelas REME-Corumbá de estudiantes de origen boliviano que no tienen el portugués como lengua materna y necesitan que se les enseñe a leer y escribir en el idioma oficial brasileño. El objeto de este estudio es la alfabetización en la región fronteriza de Brasil/Bolivia. El problema central es el desconocimiento del idioma español de la mayoría de los docentes alfabetizadores, considerando que el trabajo en las clases de 1.º y 2.º grado de los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria lo realiza el docente a cargo, cuya formación superior es Licenciatura en Pedagogía. De esta problemática surgió la siguiente cuestión movilizadora: ¿cómo se dan las prácticas de alfabetización en las clases que tienen alumnos residentes en la frontera, migrantes o inmigrantes que no hablan portugués en las escuelas municipales de Corumbá? Considerando la educación como garantía de los derechos humanos y el deber del Estado y del municipio de asegurar la efectividad de esta alfabetización, el objetivo general fue comprender cómo se organizan las prácticas de alfabetización de los docentes del sistema municipal de educación de Corumbá, quienes trabajan en clases de 1.º y 2.º grado de los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria con estudiantes de origen boliviano que no hablan portugués. Los objetivos específicos buscaron: a) Delinear el perfil educativo y profesional de los docentes de alfabetización. b) Identificar cómo se organizan las prácticas de lectura, escritura y expresión oral de los docentes que promueven la alfabetización de estudiantes de origen boliviano que no tienen el portugués como lengua materna. c) Reflexionar sobre las posibilidades de las actividades pedagógicas realizadas por los docentes que contribuyen a la consolidación de la alfabetización de los estudiantes de origen boliviano que no hablan portugués. El enfoque es cualitativo e incluyó entrevistas con cinco docentes de alfabetización de la red municipal de educación de Corumbá, MS, que trabajan en clases de 1.º o 2.º grado en los Años Iniciales de la Enseñanza Primaria, que incluyen estudiantes de origen boliviano que no hablan portugués. Para localizar a los participantes, se realizó una encuesta con la Secretaría Municipal de Educación (Semed) de Corumbá para identificar escuelas donde hay estudiantes de origen boliviano que no hablan portugués en clases de alfabetización. El análisis de datos se realizó con base en algunos aspectos del análisis de contenido desde la perspectiva francesa de Laurence Bardin. El análisis de datos permitió reflexionar sobre la visión que los docentes entrevistados tienen del proceso de alfabetización del alumnado de origen boliviano que no habla portugués. Se encontró una falta de formación continua alineada con las necesidades de los docentes en el aula en relación con el alumnado de origen boliviano, lo que constituye una barrera para la implementación de prácticas pedagógicas orientadas a promover la equidad que favorezca la autonomía del alumnado de origen boliviano en el proceso de alfabetización.

Palabras clave: Alfabetización. Frontera. Práctica pedagógica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa das cidades-gêmeas no Brasil (2021)..... 17
Figura 2 - Imagem do mapa da cidade de Corumbá-MS (2019)..... 25
Figura 3 – Imagem da ponte de travessia no sentido Brasil/Bolívia (2023)..... 27
Figura 4 – Imagem da ponte de travessia no sentido Bolívia/Brasil (2021)..... 28

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de escolas rurais e urbanas em funcionamento em 2024 da REME-Corumbá-MS……..……..... 41
Quadro 2 - Organização dos eixos temáticos da entrevista para análise ……..... 44
Quadro 3 - Perfil formativo e profissional das professoras alfabetizadoras que atuam em turmas com alunos com alunos não falantes do Português…….....……..…….. 45

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - Número de professores e turmas de 1º e 2º ano da REME-Corumbá em 2024.....42

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCUR	Agência da ONU para Refugiados
BDTD	Banco Digital de Dissertações e Teses
BO	Bolívia
BR	Brasil
CAAE	Comitê de Ética em Pesquisa
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNCA	Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada
CPAN	Câmpus do Pantanal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LaPPES	Laboratório de Estudos e Pesquisa em Pedagogia e Educação Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIGRAFRON	Observatório Fronteiriço das Migrações Internacionais
MS	Mato Grosso do Sul
ONU	Organização das Nações Unidas
PCAF	Projeto Criança e Adolescente Feliz
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
REME	Rede Municipal de Ensino
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIOESTE	Universidade do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 16

2 SITUANDO O CAMPO INVESTIGATIVO E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA..... 23

2.1 A fronteira internacional como campo de alteridade e de disputas..... 23

2.2 O direito do migrante internacional à educação em solo brasileiro: um olhar a partir da legislação..... 29

2.3 A alfabetização na perspectiva do letramento no contexto de diversidade das línguas: aproximações com a educação social..... 33

3 METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS..... 40

3.1 Percurso metodológico..... 40

3.2 Perfil formativo e profissional das professoras alfabetizadoras que atuam em turmas com alunos de origem boliviana..... 44

3.3 A organização das práticas das professoras alfabetizadoras que atuam em turmas com alunos de origem boliviana..... 51

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 66

REFERÊNCIAS..... 71

APÊNDICE A - RELAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA..... 78

APÊNDICE B - CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA..... 79

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 80

APÊNDICE D - ORGANIZAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA A PARTIR DOS OBJETIVOS DA PESQUISA..... 82

ANEXO A - AUTORIZAÇÃO DA SEMED-CORUMBÁ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA..... 84

ANEXO B - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA..... 85

1 INTRODUÇÃO

Este estudo faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (UFMS), na Linha de Pesquisa Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares e está vinculado ao projeto de pesquisa "Formação e práticas educativas de leitura, escrita e alfabetização em diferentes contextos: interface com a Educação Social", junto ao Laboratório de Estudos e Pesquisa em Pedagogia e Educação Social (LaPPES).

O processo de alfabetização de crianças é uma discussão que requer muita atenção, estudo e pesquisas sobre o tema. É considerado bem desafiador, pois há crianças com vários ritmos de aprendizagem, cada uma no seu tempo, fatores sociais, culturais, emocionais e psicológicos que influenciam no seu desenvolvimento. Há também que se levar em consideração para os professores que não tem um suporte pedagógico adequado, muitas vezes com formação continuada precária e entre outros fatores. Diante disso, surgem as inquietações: E para uma criança migrante internacional, como ocorre essa experiência de alfabetização em língua diferente da sua língua materna? E para o professor que está atuando nesse ciclo da alfabetização, como desenvolve a sua prática? Quais as suas dificuldades?

A pesquisa apresentada nessa dissertação é voltada para a contribuição na área de formação de professores alfabetizadores em região de fronteira internacional, localizada no oeste do estado de Mato Grosso do Sul, precisamente em Corumbá, cidade fronteiriça com riquezas culturais, sociais e econômicas.

Com uma população de aproximadamente 112.669 mil pessoas, segundo a fonte de pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Corumbá, Mato Grosso do Sul, está inserida em um contexto social fronteiriço, um espaço multifacetado onde a linguagem presente é bilíngue. O espanhol e o português se misturam a ponto de atender a finalidade e demanda da comunicação. O comércio na cidade virou um aglutinado de variedades, muitos comerciantes bolivianos alugam ou compram espaços como: casas, salão comercial, terrenos em busca de melhoria de vida, ampliando a concorrência com o comércio local.

Corumbá também é considerada uma espécie de "corredor de passagem" de estrangeiros venezuelanos, colombianos, haitianos e até mesmo bolivianos. Os estrangeiros migram para outras cidades do país em busca de oportunidades de emprego e/ou afugentados de violações dos seus direitos humanos em seus países de origem.

No que diz respeito ao Estado, família e sociedade, cabem os deveres de zelar pelo bem-estar social, pois são um elo imprescindível na construção da cidadania. Possuem a incumbência de oportunizar meios para que a garantia de cada direito humano essencial no Brasil, se torne possível efetivamente na vida de cada cidadão, seja brasileiro, boliviano, venezuelano, colombiano, haitiano e qualquer pessoa de outra nacionalidade.

Corumbá abriga uma porcentagem indefinida de estrangeiros[1], compondo uma das 33 cidades-gêmeas brasileiras na faixa[2] de fronteira (Figura 1), tendo *Puerto Quijarro* (BO) como cidade gêmea (Cidades, 2021). Observe a figura a seguir:

Figura 1 - Mapa das cidades-gêmeas no Brasil (2021)

Fonte: Imagem capturada pela autora[3].

As escolas da rede municipal de ensino (REME) de Corumbá, por estarem situadas nesta região fronteiriça Brasil/Bolívia, é comum receber alunos de origem boliviana, sendo alguns residentes em Corumbá, outros atravessam diariamente a fronteira porque residem nas cidades bolivianas Puerto Quijarro ou Puerto Suárez e não possuem o Português como língua materna[4]. Muitos vêm para a escola com a língua materna que fala em sua família. Dessa maneira, o objeto de estudo é a alfabetização na região de fronteira Brasil/Bolívia. Temos como

[1]Temos registros de família de origem colombiana residente na cidade de Corumbá-MS.
[2]De acordo com Pereira (2019, p. 109), [...] a Constituição brasileira faz uma distinção entre linha e faixa de fronteira: linha de fronteira é o limite demarcatório que separa a faixa de dois estados fronteiriços comum a ambos. Quanto à faixa de fronteira, esta é entendida por zona fronteiriça e pertence ao bem público da União, [...] a faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres".
[3]Disponível em: https://www.tudogeo.com.br/2021/10/14/cidades-gemeas-o-que-sao-e-quantas-existem-no-brasil/.
[4]A língua materna é entendida na presente pesquisa como a língua de origem familiar. No caso das crianças bolivianas, o castelhano, espanhol e/ou outros dialetos se referem a sua língua de origem.

pressuposto o reconhecimento da nossa região fronteiriça como espaço físico, geográfico, histórico, político, social, econômico, portanto, rico em diversidade e acessível culturalmente, bem como propenso a, experiências riquíssimas de reflexão e problematizações, principalmente quando situamos no campo escolar.

Diante desse cenário da presença nas escolas da REME-Corumbá de alunos de origem boliviana que não falam português, considerando as leis que asseguram o direito à educação e que o ensino da leitura e da escrita é conforme os padrões da língua oficial brasileira, reiteramos a necessidade em realizar este estudo.

Sou filha de caminhoneiro e de dona do lar, meus pais me incentivaram a ingressar no nível superior. Natural de Corumbá, cursei a Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), graças ao incentivo da família.

Durante o curso de Pedagogia, trabalhei no programa da Missão Salesiana chamado Projeto Criança e Adolescente Feliz (PCAF), criado pelo padre Ernesto Sassida, com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Nessa experiência de educação não-formal, tive contato com crianças e adolescentes no período contraturno da escola regular onde eram matriculados, incluindo alunos de origem boliviana.

Após quatro anos intensos de estudo efetivei a tão sonhada colação de grau, em março de 2009, e, depois de um ano de fôlego, realizei um processo seletivo para compor o quadro de professores de uma rede particular de ensino onde obtive êxito. Nesta primeira experiência como regente de turma, tive contato com alunos de diferentes características que despertaram em mim a preocupação em atendê-los conforme a necessidade específica de cada um, levando comigo o comprometimento em atender da melhor maneira cada aluno que passasse pelo meu fazer pedagógico.

Em seguida, as minhas experiências perpassam pela educação na região das águas do Pantanal sul-mato-grossense, onde me relacionei com crianças ribeirinhas de saberes empíricos e de uma riqueza inexplicável. Retornando para a cidade de Corumbá, atuei por mais de seis anos como professora alfabetizadora em turmas de 1º e 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo as primeiras experiências com alunos de origem boliviana em sala de aula, até mesmo após a efetivação em 2020 na REME-Corumbá-MS.

Confesso que tive muita dificuldade em alfabetizar meus alunos de origem boliviana, haja visto que, apesar de morar próximo ao país hispano falante, não desenvolvi a prática oral nem escrita dessa segunda língua mais falada no mundo. Nas comunicações verbais, ainda que

tímida e improvisada na relação com os alunos, eu percebia o interesse deles, nas minhas aulas. Era visível o esforço em compreender o conteúdo, suas atividades no caderno sempre bem organizadas, cumprindo com prazer todas as atividades propostas.

O meu interesse por essa temática vem dessa minha experiência profissional que vivenciei como pedagoga, professora regente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas cidades de Ladário e Corumbá. Dessa experiência surgem as minhas primeiras angústias, questionamentos e pedido de socorro em busca de orientações para que, eu pudesse atendê-los da melhor forma possível. Porém, não havia orientações nem formações pedagógicas dos órgãos superiores, nem ao menos políticas que pudessem garantir a efetivação dos direitos à educação a esse aluno.

Sambugari e Arruda (2011, p. 121) apontam que é importante que a formação continuada dialogue com a realidade dos professores e alunos, propondo momentos que promovam reflexões mobilizando teorias e práticas, a fim de garantir o mínimo de segurança e confiabilidade em suas atuações pedagógicas. Assim, o professor estará apto para entender e resolver situações educacionais e sociais do dia-a-dia. Em meu percurso profissional, senti falta desse subsídio na formação, haja visto a insuficiência de políticas públicas relacionadas ao contexto da educação na fronteira por parte dos órgãos responsáveis em caráter nacional, estadual e municipal.

Silva, Souza e Costa (2010, p. 247), ao investigarem as relações das crianças bolivianas com os professores nas salas de aula das escolas brasileiras, assinalam que "[...] não há uma formação complementar para os professores que recebem o aluno boliviano, não existe uma discussão sobre a necessidade de um tratamento específico ou diferenciado para os alunos bolivianos [...]". A falta de implementação de políticas na formação inicial e continuada para os professores que atuam em regiões fronteiriças causam disparidade na sua práxis.

Apesar dos desafios nos quais me senti impotente em relação à alfabetização dos meus alunos, em especial por não buscar por conta própria um curso de língua espanhola para contribuir com a minha prática em sala de aula, não abdiquei da atuação docente. Esse foi o momento crucial na minha experiência que contribuiu para o meu interesse na temática do estudo na região de fronteira e, após treze anos de experiência profissional, persevero na motivação em colaborar para o incentivo nas pesquisas com o olhar atento para a educação na fronteira[5].

[5]Até aqui, adotei a primeira pessoa do singular, por se tratar do relato da minha trajetória que me fez buscar realizar esta pesquisa.

Dessa maneira, o problema de pesquisa é a falta de conhecimento da língua espanhola dos professores alfabetizadores que atuam em turmas de 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e possuem alunos de origem boliviana não falantes do Português. A pesquisa realizada por Silva, Souza e Costa (2010) no contexto de Corumbá justifica o interesse no problema aqui formulado em nosso estudo. Para as autoras,

> [...] as observações realizadas permitem afirmar que uma das dificuldades nas relações entre as crianças bolivianas com os professores e crianças brasileiras está no fato de que elas não falam a mesma língua; alguns alunos não entendem o português e os professores não sabem falar o espanhol. (Silva; Souza; Costa, 2010, p, 248-249).

A alegação das barreiras linguísticas como a privação de um direito constitucional contribui para que a educação social esteja presente, consequentemente, passível de discussão e contribuições para fomentar políticas públicas através de pesquisas. Ao tomarmos como problema a negação da linguagem de origem boliviana nas escolas brasileiras, nos aproximamos do conceito de Educação social na perspectiva trazida por Ribeiro (2006, p. 160) de que "[...] está indissociavelmente vinculado ao de exclusão". Essa compreensão mais ampliada de educação social nos leva à questão central para a realização desta pesquisa: como são organizadas as práticas de alfabetização em turmas com alunos de origem boliviana não falantes do Português nas escolas da REME-Corumbá?

Para verificar as pesquisas já realizadas sobre essa temática, fizemos o levantamento de dissertações e teses, utilizando o Banco Digital de Dissertações e Teses (BDTD) sendo realizado no dia 18 de agosto e atualizado em 21 de outubro de 2023. Para fazer a busca utilizamos, primeiramente, um termo mais amplo: "Fronteira Brasil e Bolívia"; "Fronteira Brasil/Bolívia" com a finalidade de localizar os estudos realizados em nossa região. Considerando que não é apenas o município de Corumbá que faz fronteira com a Bolívia, nesta primeira busca apareceram pesquisas de outras regiões.

Com o termo "Fronteira Brasil e Bolívia" não foi localizada nenhuma pesquisa. Já sobre "Fronteira Brasil/Bolívia" localizamos 58, sendo que seis estavam em duplicidade na BDTD, ficando, portanto, 52 pesquisas dentre as quais 33 foram realizadas no contexto da região fronteiriça de Corumbá. As demais foram realizadas em outras regiões do Brasil quem tem fronteira com a Bolívia. Dessas 33 pesquisas, selecionamos três dissertações por terem relação com a nossa temática: os estudos de Ferrari (2017), Conde (2020) e Vera (2021). Após esse levantamento, buscamos verificar se há pesquisas com foco na alfabetização de alunos de origem boliviana em escolas do Brasil. Dessa maneira, refinamos e atualizamos no dia 21 de outubro de 2023 o levantamento a partir de termos mais específicos: "Alfabetização e fronteira"; "alfabetização e bolivianos"; "Alfabetização e língua espanhola". Desse refinamento

localizamos 10 pesquisas, sendo uma descartada porque não tratava de imigrantes/migrantes bolivianos. Cruzamos esse levantamento ao anterior e selecionamos, portanto, nove pesquisas, sendo uma tese e as demais dissertações[6].

Visto a amplitude e significância das pesquisas encontradas, as pesquisas selecionadas contribuem para reafirmar a relevância deste estudo, pois das nove pesquisas levantadas, cinco foram realizadas em Corumbá-MS (Conde, 2020; Ferrari, 2017; Santos, 2021; Silva, 2016 e Vera, 2021) duas em escolas da cidade de São Paulo (Alves, 2015; J. Silva, 2016), uma em Guarulhos/SP (Molinari, 2016) e uma em Foz do Iguaçu-PR (Salgado, 2018).

Às nove pesquisas selecionadas têm relação direta com o contexto de fronteira e práticas de alfabetização. Exatamente duas abordam as relações sociais que o aluno de origem boliviana estabelece no seu cotidiano escolar com demais alunos e professores (Alves, 2015; J. Silva, 2016). Uma investiga acerca das línguas no contexto de fronteira Brasil-Bolívia, levando a reflexão das Políticas Linguísticas (Conde, 2020). Seis pesquisas abordam as práticas de alfabetização que esses alunos bolivianos recebem na sua formação inicial na escola brasileira. (Molinari, 2016; Silva, 2016; Ferrari, 2017; Salgando, 2018, Santos, 2021; Vera, 2021). A maioria utiliza-se de entrevistas com professores, responsáveis e alunos, descrevendo com riquezas de elementos de dificuldades, anseios acerca da alfabetização de alunos de origem boliviana. Esses estudos contribuem através de reflexões sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como no diálogo com a presente pesquisa.

Considerando a educação como garantia de direito humano e dever do estado e do município zelar para a efetivação dessa alfabetização, numa abordagem qualitativa, o objetivo geral da presente pesquisa consistiu em conhecer como são organizadas as práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras[7] da REME-Corumbá que atuam em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com alunos de origem boliviana não falantes do Português.

Como objetivos específicos buscamos:

a) traçar o perfil formativo e profissional das professoras alfabetizadoras.

b) Identificar como são organizadas as práticas de leitura, escrita e oralidade das professoras que promovam a alfabetização de alunos de origem boliviana que não possuem o Português como língua materna.

c) Refletir sobre as possibilidades das atividades pedagógicas realizadas pelas

[6]No Apêndice A apresentamos a relação das pesquisas selecionadas.
[7]Ao longo da dissertação usamos o gênero feminino, uma vez que as participantes da pesquisa são todas mulheres.

professoras que contribuem para a consolidação da alfabetização dos alunos de origem boliviana não falantes do Português.

O texto desta dissertação está organizado em quatro seções, incluindo a introdução e considerações finais. Na introdução é apresentada a problemática, a origem e objetivos da pesquisa. A segunda seção "**situando o campo investigativo e os fundamentos teóricos da pesquisa**" contextualiza o campo de pesquisa: Corumbá/Brasil e Puerto Quijarro/Bolívia, em que são apresentadas as características da região que originou esta pesquisa, descrevendo algumas singularidades, bem como a legislação que garante o direito do imigrante ao ensino nas escolas brasileiras. Também traz o conceito de alfabetização na perspectiva da educação social, considerando a diversidade cultural. Na terceira seção "**metodologia e discussão dos dados"** apresenta o caminho metodológico escolhido e percorrido, bem como a discussão dos dados analisados a partir da entrevista realizada com as professoras. Por fim, constam as considerações finais, onde são retomados os resultados e possíveis conclusões.

2. SITUANDO O CAMPO INVESTIGATIVO E OS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Nesta seção apresentamos, primeiramente, a compreensão ampla da área e as características da região que originou esta pesquisa, uma fronteira internacional onde se reconhece, se enxerga, se valoriza as especificidades do outro país, tanto do Brasil quanto da Bolívia. Uma fronteira rica na diversidade, mas também um espaço e campo de disputas. Também abordamos o conceito de alfabetização na perspectiva da educação social, considerando a diversidade cultural presente nas escolas corumbaenses e a necessidade de se buscar uma alfabetização pautada no letramento.

2.1 A fronteira internacional como campo de alteridade e de disputas

Atualmente há um número expressivo de pessoas migrantes e imigrantes. A agência da ONU para Refugiados (ANCUR, 2023), divulgou que foi registrado que até o final de 2022 108,4 milhões de pessoas no mundo foram obrigadas a deixar o país de origem. A migração e imigração podem ocorrer tanto como tentativa de fuga, ocasionada por desastres naturais, quanto como insatisfação, descontentamento, desagrado por determinada situação. Há também pessoas que fogem de conflitos, de perseguições, de violações. Essas privações aos direitos humanos primordiais são alguns dos fatores que contribuíram com essa migração e imigração.

Analisando a história da região de Mato Grosso do Sul, constatamos que Corumbá acolheu durante todo seu enredo de formação, diversos migrantes e imigrantes ao longo dos anos, entre eles a grande parte paraguaios e bolivianos. Percebemos que essa migração e imigração se transformou e a tornou fixa na cidade, consideravelmente por algumas famílias de origem bolivianas. Há um número considerável de migrantes e imigrantes que fixaram residência, a grande maioria é composta por comerciantes. (Peres, 2012).

Esses novos moradores, apesar de terem conhecimento da funcionalidade da cidade através de conhecidos ou familiares, chegam e observam sua organização. Muitas vezes, se calam, ocultam sua cultura e nacionalidade, se diminuem para se encaixar e serem aceitos no novo país. Os habitantes brasileiros que já pertencem ao lugar, seguem sua rotina, resgatando o orgulho patriota e muitas vezes, alguns cidadãos deixam claro sua posição de dominante, “donos do pedaço”, sem empatia, ocasionando por vezes ações de desrespeito para com os estrangeiros recém-chegados. Tomando a perspectiva bourdieusiana, podemos compreender esse espaço da fronteira como campo, visto que:

> [...] todas as pessoas que estão engajadas em um campo tem um certo número de interesses fundamentais em comum, a saber, tudo aquilo que está ligado à própria existência do campo: daí a cumplicidade objetiva subjacente a todos os antagonismos. Esquece-se que a luta pressupõe um acordo entre os antagonistas sobre o que merece ser disputado, fato escondido por detrás da aparência do óbvio, deixada em estado de *doxa*, ou seja, tudo aquilo que constitui o próprio campo, o jogo, os objetos de disputa, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos, mesmo sem que se saiba, pelo simples fato de jogar, de entrar no jogo. Os que participam da luta contribuem para a reprodução do jogo contribuindo (mais ou menos dependendo do campo) para produzir a crença no valor do que está sendo disputado. Os recém chegados devem pagar um direito de entrada que consiste no reconhecimento do valor do jogo (a seleção e a cooptação dão sempre muita atenção aos índices de adesão ao jogo, de investimento) e no conhecimento (prática) dos princípios de funcionamento do jogo. Eles são levados às estratégias de subversão que, no entanto, sob pena de exclusão, permanecem dentro de certos limites. (Bourdieu, 1983, p. 90-91).

Neste campo de disputa onde reflete as tensões das relações sociais percebe-se que, além da disputa entre brasileiros e bolivianos, há um significativo empenho em manter os hábitos e as estruturas desse campo. As pessoas de origem boliviana ao chegar à sociedade corumbaense, permanecem muitas vezes sem expressar suas ideias, aceitam e realizam o que é determinado na escola e demais locais. Mas, também pode ser um espaço de alteridade, conforme aponta Martins (2021), ou seja, uma fronteira que reconhece, admite, consente e considera não só a questão geográfica, política, econômica, mas também a questão do ser humano, sua diversidade, pois,

> [...] ela é fronteira de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização (demarcada pela barbárie que nela se oculta), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, fronteira de etnias, fronteira da história e da historicidade do homem. E, sobretudo, *fronteira do humano*. Nesse sentido, a fronteira tem um caráter litúrgico e sacrificial, porque nela o outro é degradado para, desse modo, viabilizar a existência de quem o domina, subjulga e explora. (Martins, 2021, p. 11, grifo do autor).

Portanto, é um local onde a desigualdade prevalece, porém, processos históricos, sociais e principalmente culturais que são bem arraigados, profundos se tornam representantes não só como uma linha geográfica demarcada.

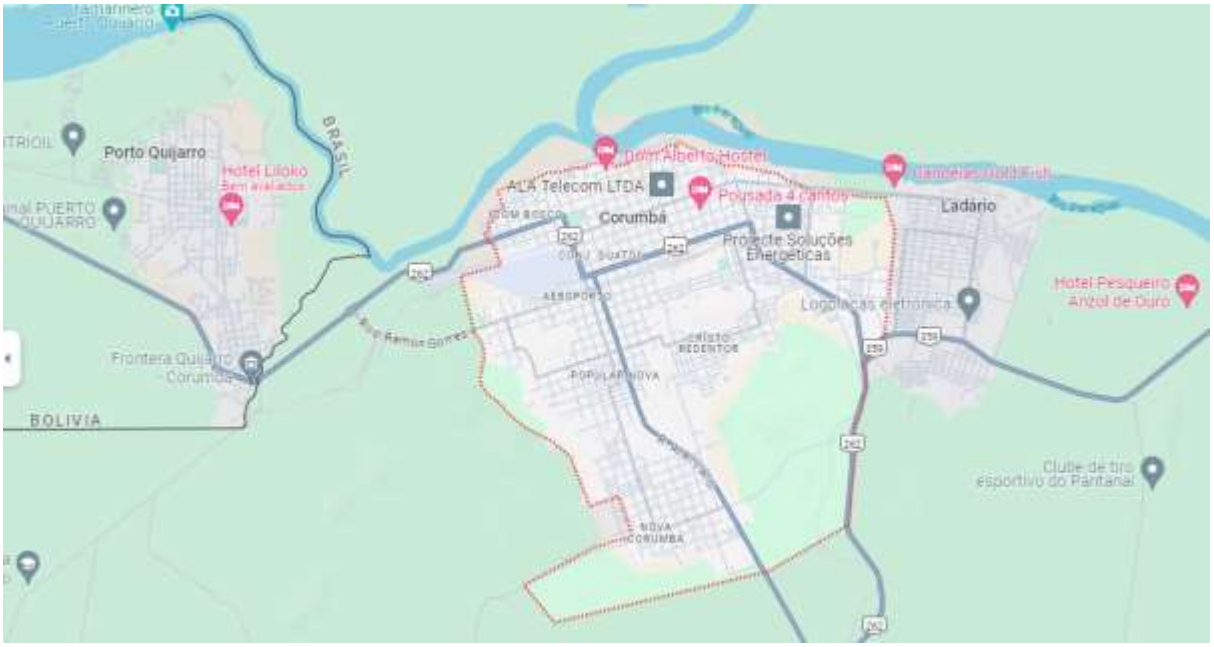
Santos (2021a) considera as especificidades do aluno de origem boliviana em relação à educação escolar na fronteira:

> No espaço escolar da fronteira Brasil/Bolívia, as relações multiculturais resultantes dos processos migratórios estão presentes. A língua, a religião, os costumes e as práticas de cada grupo. Isso demarca as fronteiras culturais constituídas de valores simbólicos e de identidade. Cabe neste espaço ressaltar que no caso do aluno boliviano, que já tem sua origem histórica embasada em um processo de povoamento, intenso de conquistas, e ainda, atualmente, a diversidade cultural presente na Bolívia promove conflitos sociais intensos devido às ideologias políticas dos diferentes grupos étnicos, os "Collas" e "Cambas", é importante pontuar que a escola tem que assegurar mesmo que minimamente um espaço de alteridades. (Santos, 2021, p. 108).

Portanto, o presente estudo está estabelecido em uma região rica em diversidade cultural, linguística, ambiental, de patrimônio histórico e arquitetônico, com festividades que acolhem visitantes em todas as épocas do ano e que considera a particularidade do aluno de origem boliviana no seu processo de alfabetização nas escolas municipais de Corumbá.

A cidade de Corumbá está localizada ao extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul e tem como vizinha ao leste a cidade de Ladário, ao sul é rodeada pelo Maciço Morro do Urucum, ao norte é banhada pelo Rio Paraguai e ao oeste, faz fronteira com o país da Bolívia. Essa é a sua especificidade e importância: é a única cidade do estado a fazer fronteira com o país da Bolívia, portanto, um lugar privilegiado para observação da alfabetização de alunos que não falam o português.

Figura 2 - Imagem do mapa da cidade de Corumbá-MS (2019)



Fonte: Imagem capturada pela autora[8].

Corumbá, conhecida como Capital do Pantanal, é uma cidade de fronteira internacional hospitaleira, um espaço multifacetado, com contextos e características atrativas para o campo de pesquisa, com interações complexas que permitem um estudo da dinâmica de relações sociais. Uchôa (2022), define o espaço de fronteira física e cultural como um campo onde são estabelecidas as relações sociais de diferenças, de aprendizagem, que ressignificam a convivência humana.

[8]Disponível em: https://www.google.com/maps/place/Corumb%C3%A1,+MS/@-19.0249778,-57.6921469,13z/data=!4m6!3m5!1s0x9387a076798e7565:0x5e7c4a2bdbaeab6!8m2!3d-19.0051788!4d-57.6527913!16zL20vMDRyczdf?hl=pt-BR&entry=ttu.

> A fronteira física proporciona um encontro e um confronto entre as fronteiras culturais, neste território as pessoas vivem, convivem, compartilham costumes, hábitos e encontram-se imersas nos conflitos decorrentes da diversidade cultural. As fronteiras culturais são fronteiras simbólicas e expressam as diferenças entre as culturas, que decorrem dos sistemas simbólicos impressos de sentidos e significados, tais como a língua, a religião ou os costumes de um povo. Tanto a fronteira física quanto a fronteira cultural convergem como ponto demarcador de limites e margens, elas demarcam as diferenças, entre quem está dentro ou fora da margem ou as diferenças entre o Eu e o Outro. (Uchôa, 2022, p. 44.)

Nas diversas fronteiras entre países há particularidades diferentes. Na fronteira Brasil/Paraguai, somente atravessando uma rua, estamos em outro país. Na fronteira Brasil/Argentina é preciso atravessar a Ponte Tancredo Neves, também conhecida como Ponte da Fraternidade. Na fronteira Brasil/Bolívia, local do nosso estudo, conforme podemos observar na Figura 3, a seguir, há uma ponte para acesso entre os dois países.

Conde (2020), traz uma representação sobre as peculiaridades envolvendo esta fronteira Brasil/Bolívia:

> Ao atravessar a cidade de Corumbá em direção à cidade de Puerto Quijarro ou vice-versa, percebe-se que no decorrer do trajeto a paisagem vai se modificando, juntamente com a cultura. É outro país, ao mesmo tempo tão perto geograficamente, porém com suas peculiaridades, seja no âmbito arquitetônico, cultural, linguístico, étnico, econômico, político, entre outros. Estas mudanças são notadas e sentidas pelos habitantes da fronteira e, principalmente, pelos imigrantes e turistas que transitam diariamente por esta região. (Conde, 2020, p. 23).

Essa citação retrata o quão diferente é, apesar de próximo, a fronteira hispano-falante objeto desta pesquisa. A seguir apresentamos a imagem da ponte, onde diariamente alunos atravessam para estudar, pais e responsáveis para trabalhar, enfim, cidadãos em geral para turismo ou comércio.

No lado esquerdo da imagem 3, segue para um caminho onde há escolas rurais onde muitos estudantes de origem boliviana estão matriculados. Seguindo para o caminho direito da imagem chegamos ao país vizinho, Bolívia, na cidade de Puerto Quijarro.

Figura 3 – Imagem da ponte de travessia no sentido Brasil/Bolívia (2023)

Fonte: Autoria própria, 2023.

Saindo de Corumbá, seguindo aproximadamente 7 km pela BR-262, sentido oeste, é possível acessar a uma das fronteiras mais importantes do Brasil. Katayama (2017) apresenta uma descrição bem detalhada da fronteira:

> [...] o lado brasileiro, saindo do centro de Corumbá e trafegando por sete quilômetros na rodovia Ramón Gomez, continuação da BR-262, percebe-se que a cidade está expandindo-se em direção à fronteira nos últimos anos. No final da rodovia, chega-se ao Posto Aduaneiro Esdras, onde a Receita Federal estabelece balizas de fiscalização para os veículos. Na lateral, uma oficina da Polícia Federal (PF) controla a migração no país. Depois do posto, seguindo reto, está a pequena ponte que marca a divisa dos países. Suas laterais são baixas e pintadas de verde, amarelo e vermelho. Metade com a bandeira do Brasil e outra metade com a bandeira da Bolívia. Um córrego assoreado e quase irreparável passa por baixo dela. No meio, um arco alto de metal anuncia "Bienvenidos a Bolivia" para quem sai do Brasil. Um pouco antes da ponte, há uma entrada para a estrada do Jacadigo, caminho que corta os assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e reforma Agrária (INCRA) que existem ali. Em alguma bifurcação, ela também dá acesso às comunidades rurais bolivianas, formando a fronteira rural entre os países. (Katayama, 2017, p. 30).

A Bolívia é o país mais pobre da América do Sul. Rico em recursos naturais como o petróleo e o gás natural, vê-se sua riqueza concentrada em poderes de alguns, enquanto a sua grande parte da população vive em uma elevada situação de miséria. Diariamente essa ponte se torna uma conexão em busca da efetivação dos direitos humanos, inerentes à dignidade humana. Muitos pais bolivianos veem a oportunidade na cidade de Corumbá, para que os filhos rompam o ciclo de miséria. Conde (2020), captura a essência das qualidades da Bolívia rica em descrição:

> A Bolívia possui significativa riqueza linguística, um país plurilíngue e pluricultural, sua população é composta por povos mestiços, indígenas e afro-bolivianos que, de acordo com a zona geográfica, deixam transparecer por meio das roupas, dos fenótipos, costumes, tradições, mitos, danças, ritmos, línguas, a cultura viva do seu povo. (Conde, 2020, p. 41).

Na imagem da Figura 4 temos o registro da mesma ponte, mas no sentido Bolívia para o Brasil.

Figura 4 – Imagem da ponte de travessia no sentido Bolívia/Brasil (2021)

Fonte: Imagem capturada pela autora[9].

Na faixa de fronteira Brasil/Bolívia temos também o Pantanal, rico na diversidade de fauna e flora, e a proximidade de Corumbá com a linha de fronteira, promovendo uma espécie de "corredor de passagem" de estrangeiros venezuelanos, colombianos, haitianos e até mesmo bolivianos. Esses estrangeiros migram para outras cidades do Brasil em busca de oportunidades de emprego e/ou afugentados devido a violações de seus direitos humanos em seus países de origem.

Por estar inserida num contexto social fronteiriço, é possível percebermos na cidade a presença de uma linguagem bilíngue, o espanhol e o português se misturam, atendendo a finalidade e a demanda da comunicação. O comércio é um aglutinado de variedades, muitos comerciantes bolivianos alugam ou compram espaços como: casas, salão comercial, terrenos em busca de melhoria de vida, ampliando a concorrência com o comércio local.

Nossa identidade é formada por uma heterogeneidade cultural, com influências de origem boliviana, indígena, paraguaia, árabes e outras etnias que se traduz na miscigenação da

[9]Disponível em: https://correiodoestado.com.br/cidades/por-conta-da-crise-politica-fronteira-entre-brasil-e-bolivia-amanhece/391990/.

população local, no comércio e na culinária. A cada ano que passa, aumenta a população de bolivianos na cidade de Corumbá. É notável também a presença de alunos que não têm o Português como língua materna em muitas escolas da cidade. Bays, Claros, Esquer e Sambugari (2023), descrevem as características presentes na região e a relação entre brasileiros e bolivianos:

> Ao situarmos o lugar que estamos inseridas – fronteira Brasil e Bolívia – esse ir e vir mobiliza a criação da identidade e cultura que une e distingue as pessoas que por aqui passam. Observamos isso na maneira de falar misturando os idiomas, no sotaque característico de quem está continuamente ultrapassando esse limite de território, porém unindo cada vez mais os dois países. A existência de cidadãos que possuem dupla nacionalidade demonstra claramente como está ocorrendo uma miscigenação entre os dois países. (Bays; Claros; Esquer; Sambugari, 2023, p. 3).

Na fronteira, as identidades individuais e/ou coletivas são ajustadas e determinadas pela interação com o "outro", que são aqueles denominados como diferentes, seja na língua, nacionalidade, cultura, valores e crenças. Essas identidades são comumente desafiadas pela alteridade, levando a reflexão e a ressignificação das relações, permitindo que a construção das identidades ocorra naturalmente. Essas identidades também são símbolos de possibilidades, conforme assinalado por Moraes (2012, p. 27):

> [...] a fronteira também se apresenta como um lugar de crises: preconceitos nacionais, linguísticos, falta de capacitação dos professores, políticas linguísticas ineficientes dentre outros problemas. Mas crise também significa oportunidade de crescer, de superar, de trans-pôr o velho e vivenciar o novo.

Portanto, é nessa fronteira Brasil-Corumbá/Bolívia-Puerto Quijarro, que a presente pesquisa se estabelece e, no próximo tópico abordamos acerca do direito à educação ao migrante internacional em solo brasileiro.

2.2 O direito do migrante internacional à educação em solo brasileiro: um olhar a partir da legislação

Leis são estabelecidas para assegurar aos cidadãos uma sociedade organizada e pacificadora. Elas regulamentam os direitos e deveres dos indivíduos, garantindo segurança, saúde, moradia, educação entre outros direitos essenciais à vida. Os municípios podem e devem estar atentos a sua realidade, garantindo leis municipais que atendam a especificidade da cidade e dos cidadãos.

Neste tópico apresentamos um diálogo entre as leis levantadas e a pesquisa em questão. Essas leis subsidiaram a pesquisa em âmbito federal, estadual e principalmente municipal, em que Corumbá é considerada o município com a maior população urbana fronteiriça do Norte e

Centro-Oeste do Brasil segundo o Anuário das Migrações Internacionais Corumbá/MS 2022(Oliveira, 2022), contribuindo para reflexões acerca da temática na região.

Entendemos a presença de estrangeiros em outro país e cidade (Brasil/Corumbá), como direito estabelecido na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, em seu artigo 5º ao garantir aos "[...] brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]". (Brasil, 1988, grifo nosso). Esta lei maior, assegura que brasileiros e estrangeiros, ambos tenham a mesma igualdade de oportunidades nos direitos públicos oferecidos ao cidadão.

Como forma de combater, repudiar e não criminalizar a migração, em 2017 foi sancionada pelo presidente da república do Brasil a lei da migração, Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil, 2017a), regulamentada pelo Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017 (Brasil, 2017b). A referida Lei tem como princípios a universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, prevenção contra o racismo, xenofobia[10], qualquer tipo de discriminação, expulsão e deportação aos migrantes. Garante a eles, a regulação de entrada no país, a inclusão social, acesso aos direitos e deveres, oportunizando igualdade de oportunidades trabalhistas, respeito pela cultura, pelos valores, pelo próximo, pelo meio ambiente. Permite o convívio amistoso, uma acolhida humanitária a que todo ser humano tem direito, acesso à saúde e a educação no seu Art. 3º, "[...] X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória" (Brasil, 2017a).

Em consonância com a Constituição Federal, na esfera federal temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/1996 (Brasil, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069/1990 (Brasil, 1990). No campo da educação, em 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou o Parecer CNE/CEB n. 1/2020, de 21 de maio de 2020 (Brasil, 2020a) e a resolução n. 1, de 13 de novembro de 2020 que dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro (Brasil, 2020b), sendo que seu processo de avaliação para a matrícula será realizado em sua língua materna.

No âmbito estadual, o Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Educação lança a Resolução nº 4.311, de 28 de maio de 2024 (Mato Grosso do Sul, 2024). Esta Resolução considera o contexto migratório da região e garante o direito de matrícula de crianças

[10]Segundo o dicionário Xenofobia significa desconfiança, temor ou antipatia por pessoas estranhas ao meio daquele que as ajuíza, ou pelo que é incomum ou vem de fora do país; xenofobismo.

e adolescentes migrantes e objetiva assegurar os direitos delas. Na resolução inclui em seu Art. 5º:

> As unidades escolares devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, com base nas seguintes diretrizes: I - não discriminação; II - prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III - não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV - capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V - prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social àqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa. (Mato Grosso do Sul, 2024).

É possível observar um avanço significativo nas leis em suas esferas Federais e Estaduais em relação ao direito à educação dos alunos migrantes, estrangeiros, reforçando a ideia de um sistema comprometido com o cumprimento do direito à educação a todos, um compromisso sólido dos direitos amparados pelas diretrizes nacionais de educação.

Na esfera municipal, destacamos que a Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá-MS recebe, anualmente, em seu quadro de vagas uma diversidade de alunos, considerando esse contexto fronteiriço. A deliberação do Conselho Municipal de Educação (CME), homologado pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Corumbá nº 564/2022/CME dispõe sobre a matrícula de crianças, adolescentes e adultos migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS (Corumbá, 2022) e socializa essa informação em sua página oficial na internet, com as orientações de matrícula (Pré-matrícula, 2023).

Em 10 junho de 2024, o município de Corumbá publicou um Protocolo de Atendimento e Acolhimento aos Migrantes Internacionais, englobando direcionamentos para a área da assistência social, educação e saúde. Este protocolo, elaborado pelo MIGRAFRON, em parceria com a prefeitura de Corumbá, "[...] busca proporcionar aos servidores públicos municipais dessas secretarias meios de melhor reconhecimento das demandas e direcioná-las no sentido de dar a esse grupo social, que é tão importante para a formação de nossa cidade, o atendimento adequado". (Protocolo, 2024, p. 6).

O documento é muito importante para a cidade e faz-se necessário este trabalho para garantir a integridade e confiabilidade da pesquisa, visto que atende à demanda específica da área da educação em relação ao atendimento diretamente ao aluno de origem boliviana.

O Protocolo ressalta a importância de um olhar especial para as demandas sobre a educação em região de fronteira, pois além da escassez de pesquisas na área, as escolas municipais são as que recebem este aluno de origem boliviana e percebem quais são as suas

necessidades em relação às suas realidades e especificidades. A escuta atenta garante a esse público um sentimento de pertencimento e lei cumprida, ainda mais sobre o preconceito linguístico, uma questão predominante dos alunos de origem boliviana que usam a língua espanhola para a comunicação. Moraes (2012), afirma que:

> [...] essa situação de preconceito linguístico, na região de Corumbá e Ladário, poderia diminuir se começassem a valorizar mais a língua espanhola, colocando-a na grade curricular do município desde o ensino fundamental, nas séries iniciais. Elaborar uma política linguística que aprecie o espanhol como uma segunda língua na região de fronteira é uma condição para minimizar gradualmente os sentimentos de aversão contra o aprendizado da língua espanhola. (Moraes, 2012, p. 35)

A criação e implementação do Programa Municipal de Formação Permanente aos Servidores da Educação na Fronteira em Corumbá-MS (PROFON) pode ser considerada uma das ações possibilitadas pelo Protocolo, propondo:

> [...] qualificar o atendimento prestado ao migrante internacional, este Programa se estabelecerá a partir da formação em rede com os setores e parceiros estratégicos deste processo, onde destacam-se outras Secretarias Municipais e segmentos sociais de apoio ao migrante, visando assegurar a intersetorialidade, a integralidade e interdisciplinaridade das ações desenvolvidas, preservando a dignidade humana. (Protocolo 2024).

O Protocolo tem como finalidade subsidiar os profissionais da área da educação para receber uma formação continuada capaz de capacitá-los a atender e acolher este aluno migrante de origem boliviana nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS, garantindo um ambiente seguro, propício para a aprendizagem, igualdade de oportunidades, incentivando a progressão nos estudos, estimulando o conhecimento, fortalecendo laços entre a comunidade escolar, prevenindo a exclusão, *bullying*, e violência, contribuindo com a responsabilidade social e empoderando os professores para a alfabetização.

Esse acolhimento se dá também na questão da Comunicação Assertiva, onde o aluno migrante internacional é considerado em todos os aspectos na aprendizagem, mesmo não dominando a língua portuguesa. Toda a equipe escolar, "[...] professores, coordenadores, gestores, funcionários e estudantes precisam garantir a construção do ambiente seguro para a comunicação e expressão do estudante migrante internacional". (Protocolo, 2024, p. 24), inclusive dando tempo para ele falar a língua portuguesa.

Em 12 de junho de 2023, foi lançado no âmbito nacional o Decreto n. 11.556/2023 que institui o Compromisso Nacional da Criança Alfabetizada (CNCA), com o objetivo de:

> I - implementar políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental; e II - promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização e na ampliação e no aprofundamento das competências em leitura e escrita das crianças matriculadas na rede de ensino até o final dos anos iniciais do ensino fundamental, prioritariamente

> aquelas que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização até o segundo ano do ensino fundamental. (Brasil, 2023).

Este compromisso é uma política pública da educação brasileira que firma parceria com esferas federais, estaduais e municipais, objetivando o monitoramento, acompanhamento e avaliação dos alunos que cursam o segundo ano do ensino fundamental I para a consolidação da alfabetização. Entendemos a preocupação dos sistemas avaliadores com a alfabetização dos alunos, justamente por ser uma responsabilidade conjunta, não somente de uma esfera. Envolve ações rigorosas como o compromisso compartilhado, intervenções e avaliações, porém, cabe pontuar que tanto nas diretrizes do Programa de avaliação quanto na Plataforma, não há algo específico para a região de fronteira internacional onde há alunos de origem boliviana matriculados em turmas de segundos anos. Os cadernos de testes priorizam leituras de palavras e textos na língua portuguesa, onde são submetidos à leitura. Entendemos que seja necessário o contexto geográfico ser levado em consideração pelas políticas públicas, visto que na região fronteiriça há diversas identidades presentes nas escolas. Nesse sentido, que Santos (2021a) buscou em sua pesquisa:

> [...] entender o espaço escolar brasileiro e boliviano que recebe crianças de ambas nacionalidades e singularidades, vamos percebendo que por meio de diferenças e semelhanças oferecidas pelo local situado no espaço geográfico, que as identidades são construídas. (Santos, 2021a, p. 56)

O aluno de origem boliviana é um indivíduo em formação que traz consigo um repertório de línguas, culturas e valores. Eles são amparados pela legislação brasileira, fazem parte desta amostragem das avaliações externas. Diante disso, faz-se necessário fomentar movimentos e ações para garantir a alfabetização da diversidade em nossa região. Buscar compreender a alfabetização na perspectiva do letramento articulada aos princípios da educação social pode nos dar pistas para pensar a alfabetização em contextos de diversidade de línguas.

2.3 A alfabetização na perspectiva do letramento no contexto de diversidade das línguas: aproximações com a educação social

Na história do Brasil, conforme assinala Moraes (2007), desde seus primórdios houve a situação de imigração e migração não com a intenção própria do indivíduo, mas por determinação de classes dominantes. Os negros trazidos a força da África povoavam as terras brasileiras, juntamente com portugueses e outros povos. Eram acometidos a um trabalho

escravo incessante, sem direito a ter direitos. Não recebiam pagamento e ainda tinham que trabalhar para pagar a comida consumida.

Esse é um exemplo de imigração imposta, coagida, submetida a senhores (patrões, chefes) que se importavam apenas com a produção para o acúmulo da riqueza. Após a abolição da escravidão no país, os negros também iniciaram o seu processo de migração. Alguns deslocaram-se para outras partes do país, onde construíram residências, chamadas quilombolas e que até hoje, estão diante de lutas constantes em defesa de garantias de direitos sociais, políticos, econômicos, culturais, ambientais e emocionais. (Moraes, 2007)

Percebemos que desde os primórdios houve situações de irregularidades, desrespeito, depreciação com pessoas, sejam elas brancas, negras, pardas, amarelas, estrangeiras, indígenas, mulheres, homens, crianças, com diferentes crenças e religiões, partido e opiniões políticas, com orientações sexuais distintas, ou por qualquer tipo de ideias que não vão de encontro com o contexto atual, sistema vigente ou político do momento, inclusive de pessoas analfabetas.

O analfabetismo é um obstáculo que dificulta o acesso aos direitos dos cidadãos. No Brasil é um problema que atingiu e ainda continua atingindo uma boa parte da população brasileira, pois somente na primeira década do século XX ser alfabetizado tornou-se um direito garantido em lei.

Atividades do cotidiano como pegar um transporte público, ir ao mercado, fazer uma receita, encontrar um endereço ou até mesmo se comunicar em redes sociais parecem ser tarefas fáceis de serem realizadas. De fato seria muito fácil realizá-las se não fosse a necessidade da utilização da habilidade preponderante e determinante: a leitura. Segundo Magda Soares (2004, p. 7), letramento é “[...] ser capaz de usar a leitura e a escrita”.

Observar o ambiente ao seu redor, ler placas, cartazes, rótulos e compreender os sons das palavras é um dos primeiros passos para adentrar ao mundo letrado. A alfabetização é um processo de construção da aprendizagem, desenvolvendo a habilidade cognitiva da leitura e da escrita, construindo significados ao longo da vida do indivíduo. Nesse processo de construção e de acesso ao conhecimento deve ser considerada a bagagem histórica e social do indivíduo, dando sentido, valorizando suas experiências, expressões, linguagens para efetivar e consolidar a aquisição do sistema de comunicação. (Soares, 2004).

Ter acesso à educação garante uma qualidade de vida melhor, potencializa habilidades e produtividades essenciais nas áreas cognitivas e socioemocionais fundamentais para a vida do indivíduo e para melhores condições de emprego. A educação amplia a capacidade de adaptação da mobilidade social e das transformações no mercado de trabalho. Enfim, a

educação assegura o cidadão ser um sujeito ativo em seu meio social capaz de buscar melhorias para si e para o coletivo. A Constituição Federal de 1988 (CF/88) declara que o direito à educação está inserido no conjunto dos direitos sociais, e definiu que este visa ao "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, art. 205).

No campo do direito social, a Educação é tida como um direito essencial para a dignidade e para promoção da igualdade. É através da educação que o ser humano é alfabetizado. Mas sabemos que alfabetizar não é um processo fácil, precisa de procedimentos pedagógicos planejados, sistematizados que sejam mediados por professores capacitados e de preferência em ambiente escolar. As práticas pedagógicas visam atender a pluralidade, a diversidade da sociedade brasileira, facilitando o processo de alfabetização.

Soares (2020, p. 24), afirma que "[...] a escrita surgiu, como uma tecnologia que, como toda e qualquer tecnologia, veio responder a práticas sociais, econômicas e culturais". Ou seja, a escrita, considerada também como uma tecnologia, surgiu para atender as complexas relações sociais entre os habitantes. Com o surgimento das cidades, houve uma necessidade de os comerciantes e população em geral manter um registro permanente para que as transações se tornassem, confiáveis. Esses modos de organização nos revelam a importância da escrita para a transformação social que se propaga até o momento.

Segundo a autora, a função social da escrita é a comunicação, que surgiu para atender as demandas da sociedade. A aprendizagem inicial da língua escrita envolve dois processos: a alfabetização e o letramento. Esses processos têm como finalidade auxiliar o processo de aprendizagem da criança.

A alfabetização é um processo onde as pessoas aprendem a decodificar o sistema de representação escrita. Complexo e abstrato, é considerado alfabetizado quem é capaz de reconhecer o alfabeto e palavras. Nesse sentido, Soares (2020) define alfabetização, como:

> Processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades- necessárias para a prática da leitura e da escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética a das normas ortográficas: habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...) aquisição de modos de escrever ou para ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita); a organização espacial do texto na página; a manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel etc. (Soares, 2020, p.27).

Letramento, conforme a autora, tem uma dimensão maior que ensinar a decodificar os sinais gráficos. Ser letrado significa ser alguém que interpreta informações e consegue utilizá-

las em diversos contextos, como ler uma notícia, entender a finalidade de qualquer cartaz que encontrar à sua volta. Soares (2020) define letramento como a:

> Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para dar apoio à memória etc; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor. (Soares, 2020, p. 27).

A autora aponta que para entender e compreender o processo de aquisição da leitura e da escrita, é necessário que o professor disponha de conhecimentos e competências metodológicas e linguísticas. Para que o professor alcance o êxito do aluno, é necessário considerar as especificidades cognitivas, culturais e sociais, oferecer práticas diferenciadas, com um repertório bem amplo, valorizando o saber da criança. Neste processo, é importante ter conhecimentos da psicologia, fonologia e linguísticos. Muitas vezes essas facetas não são trabalhadas na formação inicial e nem em ações de formação continuada durante o processo de exercício da profissão. (Soares, 2004, 2016).

Diante do conceito de escrita, se faz necessário entender a sua função social e cultural. Sua dimensão social é significativa, pois envolve, desperta a consciência e a habilidade em usá-la para entender a sua realidade, o seu contexto, agir, transformar e efetivar a função social. Assim, na concepção de Soares (2020), toda criança tem o direito de aprender a ler e escrever, basta que haja o compromisso docente por meio do planejamento claro das metas que se pretende chegar, do acompanhamento e reflexão constante de todo o processo de ensino-aprendizagem, definindo as habilidades e conhecimentos cada criança precisa se apropriar.

No contexto em que há diversidade de línguas na escola, Ferreiro e Teruggi (2013) apontam para a necessidade de escuta atenta dos professores alfabetizadores à voz das crianças estrangeiras, bem como uma aproximação da família pela escola, a fim de valorizar a cultura, as línguas presentes nas escolas.

Ao promover um ambiente de escuta atenta, os professores alfabetizadores permitem que os alunos se sintam à vontade, parte integrante da turma, capaz de socializar, aprender, ensinar, trocar experiências. O sentimento de pertencimento desperta a segurança, a sensibilidade, levanta a autoestima. O aluno que antes se fazia invisível, agora permite ser enxergado, ouvido, reconhecido tal como é pelos seus colegas e pelos seus professores.

As autoras exemplificam como a educação se desenvolve na Itália, um país que desde o início da alfabetização as escolas tinham o dever e compromisso para que todos os seus alunos aprendessem a língua nacional, garantindo uma única identidade aos conterrâneos e estrangeiros internacionais, seguindo de exemplos para outros países que consideram a alfabetização como um processo técnico e uma forma de integração social a fim de garantir a perpetuação da tradição de seu país. Conforme apontam Ferreiro e Teruggi (2013, p. 39), "[...] uma língua, uma nação. O valor simbólico da língua nacional inclui também a escrita. Uma mesma escrita, uma mesma língua, uma nação".

As experiências didáticas ou como conhecemos como prática pedagógica da alfabetização inicial na Europa, demonstra uma organização e planejamento de atividades reflexivas que atende as especificidades e necessidades dos alunos. A prática pedagógica é a parte principal no processo de ensino-aprendizagem. Ela envolve as ações, planejamento e dos professores para consolidar a aprendizagem dos alunos. Com o foco principal no desenvolvimento integral dos estudantes, a prática pedagógica engloba a capacidade do professor em selecionar metodologias conforme as necessidades reais da turma, ser capaz de avaliar com precisão e diagnosticar a fim de garantir a alfabetização e letramento para a formação crítica e reflexiva dos alunos.

Nesta dissertação entre os outros objetivos, buscamos conhecer como são organizadas as práticas de leitura, escrita e oralidade que promovam a alfabetização de alunos de origem boliviana que não possuem o Português como língua materna. Para tanto, entendemos que se faz necessário o entendimento sobre prática pedagógica em especial, a que é utilizada na alfabetização de alunos de origem boliviana na região fronteiriça.

A alfabetização é um desafio da realidade brasileira, visto que envolve não só a questão em sala de aula, mas leva em consideração todo um contexto familiar e desigualdade social. Tem por base a utilização de métodos que são integrados e adaptados às diretrizes contemporâneas de ensino para aplicação das práticas pedagógicas dos professores regentes. É um desafio principalmente na região de fronteiras, especialmente no Brasil onde a língua portuguesa não é única a fazer parte da comunicação, há diversas outras línguas presentes nas escolas e que podem dificultar a alfabetização nas questões gramaticais e outras mais. Em minha trajetória profissional senti na pele a necessidade de adaptar atividades ao contexto dos alunos. Claros e Sambugari (2024, p. 245), afirmam que, "[...] é sabido que o caminho para a alfabetização consiste em desafios – e em um contexto de territórios de diferentes países, estes

se ampliam, surgindo a problemática da atuação dos professores alfabetizadores e suas práticas".

Ao abordar sobre as práticas de alfabetização no Brasil, Soares (2016) afirma que nenhum método sozinho garante um sucesso no resultado, sendo necessária a articulação dos métodos para que as crianças tenham consciência de que o funcionamento do sistema alfabético, só terá sucesso se fizer sentido, de forma funcional com a sua função social no dia a dia, nos diversos contextos.

Para Bourdieu (1998a), é nítido como o sistema educacional é considerado um ambiente definido de valores e pode se desenvolver como um espaço para a reprodução das desigualdades sociais. Para ele, o grupo que já detém um conhecimento privilegiado pela cultura dominante tem mais possibilidades de sucesso. A escola mantém em seu âmago aqueles que são poucos providos do capital cultural para ludibriar a sociedade. Cabe ao profissional atuante, no caso do nosso estudo, ao professor regente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a escolha das intervenções em sua sala de aula, podendo manter a conservação da classe, ou buscar inovações para que menos favorecido aprenda também. Essa perspectiva nos reporta a dimensão da Educação Social no contexto escolar, apontando a necessidade de se estabelecer o "[...] diálogo nas diferenças, no exercício da tolerância e na construção de uma sociedade que atenda aos anseios da coletividade". (Souza; Catani, 2016, p. 63). Para os autores, a educação social:

> [...] tendo em vista que ela engloba, com a finalidade de cumprir os seus propósitos, as diversas áreas do conhecimento humano, diversos atores – indivíduo, família, escola, comunidade – e todos os espaços onde haja convivência humana, ela carrega em si o pressuposto de que atua mais amplamente na sociedade de forma integral e, por isso, com enfoque na construção do cidadão e de sua cidadania numa perspectiva sociopolítica. Essa perspectiva auxilia o homem e a coletividade na qual está inserido em três aspectos essenciais para que sejam cidadãos de fato e não somente de direito. (Souza; Catani, 2016, p. 57).

Nesta perspectiva de cidadania e compromisso social, Díaz (2006) ressalta que "[...] a educação social, para além de solucionar determinados problemas de convivência, tem uma função não menos importante, que é a de ser um instrumento igualitário e de melhoria da vida social e pessoal". (Díaz, 2006, p. 103). Ela se configura como aquisição de competências sociais, pois envolve o desenvolvimento de habilidades e atitudes que permitem aos indivíduos interagir de forma eficaz e ética dentro de uma sociedade e como didática do social, pois intervém a fim de solucionar problemas existentes.

Consideramos que a alfabetização na perspectiva do letramento no contexto de diversidade de línguas pode permitir que o outro seja protagonista do seu potencial no seu ambiente social em seu país de origem ou em qualquer outro, reconhecendo a competência e

importância de cada um na construção de uma relação social saudável, participativa, pacífica, promovendo uma cidadania ativa e transformando a sociedade em um lugar mais justo e igualitário de se conviver.

3 METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção discorremos sobre a metodologia estabelecida para condução da pesquisa. Apresentamos a análise e a discussão dos dados obtidos no instrumento de coleta de dados: a entrevista. A partir da contextualização desses dados, é possível a interpretação e possíveis hipóteses que subsidiam o resultado final.

3.1 O percurso metodológico

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa. Essa abordagem se justifica, segundo Minayo e Sanches (1993, p. 247), pois "[...] trabalha com valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões". Na pesquisa será utilizada a entrevista com os(as) professores(as), como instrumento de coleta de dados. Os elementos presentes nas opiniões coletadas possibilitará, em uma abordagem qualitativa, entender quem são esses profissionais de educação que atuam com a alfabetização na cidade de Corumbá-MS e que atendem alunos imigrantes na sua prática.

O estudo foi conduzido na compreensão e interpretação das respostas dadas pelas professoras alfabetizadoras, de forma descritiva, permitindo resultados relevantes que podem servir de estudo para outros pesquisadores. O estudo também é voltado para a compreensão do contexto vivido nas séries de alfabetização das escolas municipais, em específico a alfabetização de alunos de origem boliviana, valorizando e garantindo a abordagem qualitativa.

Ludke e André (1986), afirmam que há cinco características que a define como pesquisa qualitativa, nas quais algumas se encaixam nos anseios desta pesquisa, como: a preocupação está no processo, em entender como esse profissional percebe esse alunos imigrantes, por isso, colher essas informações em ambiente natural, ou seja, diretamente com a figura do professor.

Para a escolha dos participantes deste estudo para a realização da entrevista utilizamos como critério de inclusão: ser alfabetizador(a) que atue em turmas de 1º e 2º anos de uma escola da rede municipal de ensino de Corumbá e que possui o maior número de alunos de origem boliviana que não têm o Português como língua materna. Para tanto pedimos autorização para a Semed-Corumbá para acesso ao número e relação de nomes dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) regentes da REME com atuação em 2024 nessas turmas. (Apêndice B). A pesquisa foi autorizada pela Semed-Corumbá (Anexo A).

Com a autorização do secretário municipal de Corumbá e a aprovação do Comitê de Ética, foi possível dar prosseguimento ao próximo passo que foi recolher informações sobre

quem eram os professores regentes do 1º e 2º anos que estavam atuando em sala de aula no ano letivo de 2024. A Semed-Corumbá é o órgão competente que poderia oferecer essa informação precisa do quadro de professores atuantes.

Após realizar um agendamento na Semed-Corumbá, fui recebida pela pessoa responsável pela pasta do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Expliquei o objetivo da pesquisa e qual a informação que eu necessitava naquele momento. Logo em seguida, fui encaminhada para o setor dos Recursos Humanos. A funcionária responsável deste setor me explicou que as informações que eu necessitava não estavam disponíveis para serem encaminhadas por e-mail ou qualquer outro meio digital, mas me mostrou que estava disponível no arquivo geral impresso, contendo todas as escolas rural e urbana em funcionamento e o quadro geral de todos os funcionários, de todas as áreas, de cada unidade escolar da cidade, como mostra o quadro a seguir:

Quadro 1: Relação de escolas rurais e urbanas em funcionamento em 2024 da REME-Corumbá-MS

Escolas Rurais	**Escolas Urbanas**
EMR Polo Carlos Cárcano	EM Almirante Tamandaré
EMR Porto Esperança	EM Ângela Maria Pérez
EMR Polo Paiolzinho	EM CAIC Padre Ernesto Sassida
EMR Polo Porto da Manga	EM Clio Proença
EMREI Eutrópia Gomes Pedroso	EM Cyríaco Félix de Toledo
EMREI Luiz de Albuquerque	EM Delcídio do Amaral
EMREI Monte Azul	EM Dr. Cássio Leite de Barros
EMREI Polo Santa Aurélia	EM Izabel Corrêa de Oliveira
EMREI Polo Sebastião Rolon	EM José de Souza Damy
EMREI Polo Paraguai Mirim	EM Pedro Paulo de Medeiros
EMREI São Lourenço	EM Profº Djalma de Sampaio Brasil
	EMEI Luiz Feitosa Rodrigues
	EMEI Tilma Fernandes Veiga
	EMEI Rachid Bardauil

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalto que a funcionária responsável permitiu que eu olhasse e extraísse as informações, porém não concedeu autorização para tirar fotos e nem cópia do documento. Dessa maneira o levantamento foi realizado no local, buscando verificar nos relatórios e quadros de lotação o nome de professores que atuavam em escolas da REME que estavam mais próximas da linha de fronteira. Essa atividade durou o período de um dia. Após a obtenção dos nomes dos professores regentes, agradeci a pessoa responsável e perguntei se houvesse a necessidade de mais informações, eu poderia contar com a colaboração da Semed e me despedi após informar que eu poderia retornar, caso necessário. Desse levantamento elaboramos a Tabela 1, a seguir, para melhor visualizar o número de professores e turmas dos 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para preservar o anonimato, utilizamos letras como

identificação das escolas com mais proximidade da linha de fronteira. Vale observar que o número de turmas é menor, considerando situações em que o mesmo professor atua em duas turmas do mesmo ano.

Tabela 1 - Número de professores e turmas de 1º e 2º ano da REME-Corumbá em 2024

Escolas/ Turmas	1º ANO		2º ANO	
	Professores	Turmas	Professores	Turmas
A	3	4	4	4
B	3	3	3	2
C	4	4	4	4
D	4	4	4	4
E	3	3	3	3
F	1	1	1	1
G	4	4	4	2
H	2	2	2	2
I	5	5	4	4
J	2	2	2	2
K	5	5	5	5
Total	**36**	**37**	**36**	**33**

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Esse quadro apresenta o total de professores e turmas de 11 escolas de Corumbá-MS. Não foram discriminados os períodos matutino e vespertino (períodos em que são ofertados as turmas de alfabetização), mas sim o total dos dois períodos. Percebe-se que algumas escolas possuem um número de professores menor que as turmas. Isso ocorre porque alguns professores exercem a docência nos dois períodos (manhã e tarde), na mesma unidade escolar. Foi necessário o contato nas escolas indicadas pela Semed-Corumbá, possibilitando a localização e disponibilidade de possíveis participantes para serem entrevistados nos critérios estabelecidos.

O projeto de pesquisa passou pela apreciação do Comitê de Ética e está aprovado por meio do registro CAAE nº 7279923.1.0000.0021 (Anexo B).

Para a realização da entrevista com os professores, considerando a ética na pesquisa com seres humanos, as professoras participantes deste estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice C). A entrevista contou com um roteiro semiestruturado com questões, contemplando os objetivos (Apêndice D).

As entrevistas foram marcadas com as professoras conforme o tempo disponível de cada uma delas, ocorrendo durante a hora atividade na escola, em que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Em 2024 em Corumbá-MS, houve um planejamento de horário específico para as turmas de 1º, 2º e 4º anos organizadas pela Semed, onde as formações previstas durante o ano letivo foram incluídas em dias de semana, concentrando as horas atividades (destinadas ao planejamento das aulas) de todos os professores dessas turmas em apenas dois dias da semana.

Nesses dois dias da semana que não estavam marcados os encontros de formação, as professoras cumpriam na escola a sua hora atividade, sendo possível realizar as entrevistas neste momento.

Partindo das contribuições de Bourdieu (2001), entendemos que a pesquisa científica necessita seguir alguns princípios de procedimentos e ter intenções bem definidas para alcançar êxito no fazer científico. O pesquisador é o agente condutor de todo o processo de realização da entrevista. Para tanto, conforme aponta o autor, exige-se deste agente um preparo e domínio de conhecimentos técnicos e das ciências sociais para uma condução que alcance a fidelidade e autenticidade dos fatos. Todo o processo da construção e realização da entrevista é recomendado que seja reflexivo, refletindo nos possíveis efeitos que as respostas podem causar. Para Bourdieu (2001, p. 694),

> [...] só a reflexividade, que é sinônimo de método, mas uma reflexividade reflexa, baseada num 'trabalho', num 'olho' sociológico, permite perceber e controlar no campo, na própria condução da entrevista, os efeitos da estrutura na qual ela se realiza.

O agente pesquisador inicia e conduz todos os momentos da entrevista, sendo necessário, de acordo com Bourdieu (2001), aproximar-se do entrevistado, colocando-o a par da sua condição na relação que ela estabelece com a pesquisa e qual a sua finalidade, ajuda na relação de uma troca amistosa, sem haver momentos de desconforto ou arbitrariedade. Esclarecendo esses pontos e tendo a aceitação do participante, garantirá ao pesquisador eliminar possíveis distorções pelos estímulos dados ou recusados da situação, garantindo êxito no processo da pesquisa.

Por ser professora da REME-Corumbá é de suma importância o ato da reflexão cuidadosamente com todo o processo da entrevista para que haja a comunicação "não violenta", pois temos proximidade e a mesma atuação como professoras alfabetizadoras. Apesar de o pesquisador ser provavelmente dotado de um capital cultural superior ao entrevistado, é possível recorrer às estratégias de representar papéis, criando uma identidade que vá deixar o entrevistado confortável, utilizando inclusive linguagens adequadas ao momento.

Bourdieu (2021) afirma que reconhecer-se no outro como um "exercício espiritual", nos fará agir de forma reflexiva, atenta, solidária, distanciando dos pré-conceitos já estabelecidos e determinados, interpretando e compreendendo os pressupostos dos entrevistados, criando oportunidades para que o entrevistado revele sua concepção de mundo e principalmente praticando a empatia. Nesta perspectiva, seguimos com a realização da entrevista.

Para testar o roteiro da entrevista foi realizada a entrevista piloto com duas professoras - Professora 1 e Professora 2 - assim denominadas para manter o seu anonimato. A primeira entrevista piloto foi realizada com êxito na data, hora e local agendado. Porém, após a

transcrição, foi necessário fazer alguns ajustes no roteiro das questões de modo a aprimorar e chegar aos objetivos esperados. Diante disso houve então a necessidade de realizar mais uma entrevista piloto.

Em seguida realizamos a entrevista com as cinco professoras alfabetizadoras que aceitaram participar do estudo. As entrevistas foram gravadas e a transcrição foi organizada em dois eixos para contemplar os objetivos propostos da pesquisa, tendo a primeira parte o conjunto de respostas sobre o perfil profissional das professoras entrevistadas. A segunda parte as questões foram direcionadas ao estudo para conhecer as práticas pedagógicas de alfabetização que as professoras utilizam em sua sala de aula na região de fronteira Brasil/Bolívia na cidade de Corumbá-MS com alunos de origem boliviana. Segue o quadro demonstrativo da organização das entrevistas. Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Organização dos eixos temáticos da entrevista para análise

Eixos	Questões
Perfil formativo e profissional das professoras alfabetizadoras	1 a 10
Práticas pedagógicas de alfabetização com alunos de origem boliviana	11 a 17

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados da entrevista foram analisados utilizando os seguintes elementos da vertente francesa de Laurence Bardin (2016): (i) leitura flutuante que consiste em aproximar-se dos dados levantados de maneira desprendida e pouco a pouco ir tornando significativa e mais precisa. (ii) Análise temática, trazendo o que foi recorrente, bem como e as especificidades quanto à organização das práticas de alfabetização das professoras alfabetizadoras. No próximo tópico consta a discussão das análises a partir dos dados produzidos por meio das entrevistas, trazendo, primeiramente, sobre o perfil formativo das professoras alfabetizadoras que trabalham com alunos de origem boliviana para em seguida refletir acerca da organização das práticas das professoras participantes deste estudo.

3.2 Perfil formativo e profissional das professoras alfabetizadoras que atuam em turmas com alunos de origem boliviana

Segue no Quadro 5 o perfil das cinco professoras alfabetizadoras participantes deste estudo. Para manter o sigilo e anonimato delas, foi necessário usar codinomes para identificação, cuja escolha foi inspirada em pensadoras que contribuíram com a educação,

utilizando o primeiro nome de cada uma delas: **Ana** Teberosky, **Emília** Ferreiro, **Lilia** Teruggi, **Magda** Soares e **Maria** Montessori.

Quadro 3 - Perfil formativo e profissional das professoras alfabetizadoras que atuam em turmas com alunos com alunos não falantes do Português

Professora	Idade	Formação superior	Especialização	Turma que atuou em 2024	Anos de atuação na alfabetização	Fala Espanhol
Ana	46	Pedagogia (UFMS)	- Alfabetização - Gestão Escolar	2º ano	10 anos	Não
Emília	53	Pedagogia (UFMS)	- Alfabetização	2º ano	15 anos	Não
Lilia	40	Pedagogia (UFMS)	- Alfabetização e Letramento	1º ano	16 anos	Não
Magda	29	Pedagogia (UFMS)	- Alfabetização e Letramento Lúdico Pedagogia e Educação Infantil	1º ano	5 anos	Não
Maria	49	Pedagogia (Unioeste)	- Psicopedagogia Alfabetização e letramento.	1º ano	18 anos	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise dos dados sistematizados no Quadro 5, observamos que as professoras entrevistadas têm uma média de 29 a 53 anos de idade. Com relação ao tempo de atuação na docência, quatro das professoras entrevistadas possuem mais de 10 anos de experiência na alfabetização, tempo considerável que contribui na segurança e confiança na prática pedagógica escolhida, gestão de tempo e atividades, e, principalmente o desenvolvimento das habilidades emocionais, empatia e paciência no processo. Conforme apontado por Tardif (2002, p. 26), "[...] o saber docente é um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais[...]", portanto, o professor ganha mais autonomia, domínio e segurança em sua práxis ao longo da sua constante experiência em sala de aula.

Com relação à formação, quatro delas são formadas em nível superior na região de fronteira, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN), universidade pública e somente uma declarou falar em espanhol. A professora Maria, formada na Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE) declarou que não fez curso de espanhol, mas que foi alfabetizada em espanhol quando era criança, conforme seu relato[11]:

> [...] e*u nasci e fui alfabetizada no Paraguai. Eu era uma filha de brasileiros que falavam português como língua berço e o espanhol aprendi com os colegas e professores. Então, fui alfabetizada no*

[11]Os excertos dos depoimentos das professoras estão apresentados na íntegra e, em licença à norma ABNT, estão em formato itálico para diferenciar os depoimentos das participantes de citações diretas de autores.

> *espanhol. Mas, não fiz curso de espanhol.* (Professora Maria. Entrevista, 2024).

Verificamos a ausência do curso de espanhol na formação da maioria das professoras entrevistadas. Esse dado nos remete à pesquisa de Claros (2024) que aponta que, apesar da falta de conhecimento da língua espanhola, os professores acabam encontrando uma maneira de prosseguir com as aulas, usando as experiências com alunos de origem boliviana em anos anteriores. O estudo da autora apontou:

> [...] que a maioria não tem conhecimento da língua espanhola, tornando um desafio para a relação professor/aluno. Mas eles buscam formas de comunicação e a experiência na docência com esse público tem contribuído na formação deles(as). (Claros, 2024, p. 26).

A análise dos relatos das professoras entrevistadas revela a dificuldade de interação devido o desconhecimento do Espanhol e são unânimes acerca da importância de um segundo idioma na região de fronteira, pois todas acreditam ser relevante falar o básico do espanhol para alfabetizar os alunos e para o desenvolvimento do ser humano conforme podemos observar em seus depoimentos:

> [...] *Eu acho muito importante, para a gente trabalhar com os alunos a situação da linguagem no sentido que eles entendem a nossa linguagem e nós tentamos entender a deles. É uma translinguagem que a gente utiliza, no sentido de trabalhar a alfabetização com essas crianças que não falam o português claramente*. (Professora Ana. Entrevista, 2024).

> [...] *Bom, eu dou aula na escola X e a gente recebe muitos alunos bolivianos, então a gente vai aprendendo com eles. Como eles estão falando, a gente vai aprendendo, a gente tem dúvidas, mas aí tem alunos que têm mais facilidade no português, e no espanhol, a gente pede orientação para eles. Eles traduzem e aí a gente já sabe.* (Professora Emília. Entrevista, 2024).

> [...] *Eu acho importante, eu acho que não só para quem mora em região de fronteira mas para o ser humano em si, aquele que tem oportunidade, porque hoje a gente está aqui, mas a gente pode estar lá. É questão de oportunidade também, conhecimento pessoal, ir além.* (Professora Lília. Entrevista, 2024).

> [...] *Acho que é muito importante porque a gente vê bastante alunos e as dificuldades que às vezes os professores enfrentam em conseguir conversar com eles, dialogar e entender o que eles querem passar para a gente.* (Professora Magda. Entrevista, 2024).

> [...] *Como pessoa, acho necessário o segundo idioma ser espanhol. Como professora defendo que deveríamos saber falar pelo menos o básico, pois nossos alunos, muitas vezes não sabem o português que para eles não é a língua de berço, e sentem muita dificuldade em se*

> *expressar. Muitos sentem vergonha e se calam. Nesse sentido, um segundo idioma aqui na fronteira teria que ser o espanhol e os professores precisam aprender para poder acolher a todos.* (Professora Maria. Entrevista, 2024).

Os relatos das professoras afirmam ser importante o espanhol como segunda língua na região de fronteira, visto que faz parte do trabalho de cada uma receber um aluno não falante da língua portuguesa. Moraes (2012), em seu estudo sobre o bilinguismo na escola de fronteira, afirma que:

> [...] há poucos professores habilitados para ministrar aulas em espanhol. Não há formação de professores para atuar em região de fronteira, nem capacitação, nessa área específica. Somente no ano de 2010 é que se formou a primeira turma do curso de Letras em português-espanhol pela UFMS, Campus do Pantanal. Os professores que trabalham na escola, campo de pesquisa, recebem formação, participam de seminários, fóruns de debates sobre educação no campo (rural), e não sobre educação de fronteira. (Moraes, 2012, p. 36).

Em escolas de fronteira, como já relatamos ao longo dessa pesquisa, na realidade da cidade de Corumbá, é primordial o uso da translinguagem natural para poder enfrentar os desafios da comunicação. A presença de professoras bilíngues nas regiões de fronteira pode ser um diferencial que potencializará o sucesso na vida escolar do aluno de origem boliviana. Como é afirmado por Ferrari (2017, p. 65), "[...] o professor necessita instrução adequada a fim de proceder corretamente para que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender sem que se sintam excluídos [...]", pois além de quebrar barreiras da exclusão, possibilitará criar pontes necessárias para uma vida de bem-estar social.

A autora apresenta em sua pesquisa uma situação em que a professora busca quebrar essa barreira da exclusão por meio da translinguagem:

> [...] a professora, transgredindo as normas das políticas da escola, se fazia entender misturando o português e o espanhol. Mas isso de maneira aleatória, dependendo do entendimento dos alunos e também do repertório da língua espanhola que a mesma possuía. A translinguagem ocorria sem nenhum estudo pedagógico prévio. (Ferrari, 2017, p. 65).

Com relação à formação das professoras no âmbito de especialização, todas possuem ao menos uma especialização, sendo uma delas voltada para a alfabetização. Conforme afirma Nóvoa (1992, p. 25):

> [...] a formação continuada, especialmente em nível de pós-graduação, é essencial para que o professor possa refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, atualizar seus conhecimentos e acompanhar as transformações sociais e educacionais.

O fato de todas as professoras entrevistadas terem a especialização em alfabetização e letramento reflete a sua identidade como alfabetizadoras em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, para Imbernón (2010) a identidade profissional é algo que está

sempre em construção por meio da reinvenção, trabalhando coletivamente, investindo constantemente em sua carreira profissional. Para o autor,

> [...] o conceito de identidade docente atual permite questionar muitas coisas, como, por exemplo, o fato de já não existir uma etapa determinada em que os professores se formem e outra em que eles estejam na prática educacional conforme a tradição das etapas de formação (embora se saiba que existam, sim, diferenças de identidade, pois esta é modificável, sendo a união de representações, sentimentos, experiências, biografias, influências, valores, etc., o que vai mudando). A consciência da subjetividade, que está ancorada na identidade coletiva, permitirá melhores necessidades educacionais e do contexto, e favorecerá que a situação da formação seja constante em toda vida profissional, desde o início da carreira do professor. O domínio da formação passará a fazer parte da profissão, se os professores quiserem ser os protagonistas de sua formação e de seu desenvolvimento profissional. (Imbernón 2010, p. 80).

Em relação a formação das professoras entrevistas no âmbito de Mestrado ou Doutorado, das cinco apenas uma professora informou que tem Mestrado. Vale lembrar que em Corumbá há dois programas de Pós-Graduação, um em educação e o outro em estudos fronteiriços.

Ao serem questionadas se já receberam ou tiveram acesso a algum tipo de material, ou formação voltado para o processo de alfabetização nessas turmas em que há alunos de origem boliviana que não falam português, nota-se, em seus depoimentos, a ausência de formação específica e suportes materiais sobre essa temática, conforme podemos observar nos relatos das professoras que atuam aproximadamente a dez anos:

> [...] *Olha, desde que me formei e atuo em sala de aula, não tive nenhuma formação específica da Rede Municipal e nem por conta própria.* (Professora Ana. Entrevista, 2024).

> [...] *Na verdade, eu fiz um curso de formação, assim, o foco não era a alfabetização, mas o conhecimento da própria língua. Não sei se você teve conhecimento daquele estudo fronteiriço, era uma capacitação que tinha até a gente fazendo no período noturno. Eu estava começando aqui na escola X, para mim foi muito bom, sim, porque é outra visão. Começa a ouvir outras experiências, ter contato porque não é só falar o espanhol, é ir além,* [...]. *Não é só você chegar e falar não, é conhecer a realidade deles. Então, ali você tem uma oportunidade de compartilhar com outros que já tem essa experiência, no caso os formadores. Então, para mim o curso valeu, foi bem relevante, foi muito bom, para mim valeu muito muito. O curso foi oferecido pela Prefeitura, logo que entrei no concurso, 2012 para 2013, acredito que 2013.* (Professora Lília. Entrevista, 2024).

> [...] *Diretamente, em relação a alunos bolivianos, não. Tive formações em que falavam sobre eles mas não diretamente em como trabalhar com eles.* (Professora Magda. Entrevista, 2024).

Dentre os depoimentos acima, apenas a professora Lília afirma ter recebido uma formação oferecida pela prefeitura no ano de 2012/2013, que embora não tenha sido voltada para a alfabetização, contribuiu em sua formação. Isso retrata a necessidade formativa específica para professores alfabetizadores fronteiriços, pois como afirma Vera (2021), há um tensionamento quanto aos conteúdos que precisam ser cumpridos de acordo com os regimentos e leis, e a realidade do contexto fronteiriço, pois,

> [...] os desafios dos docentes acabam transcorrendo também da necessidade de cumprimento da grade curricular de ensino, dos conteúdos referentes a cada disciplina que são determinados por documentos que norteiam as escolas brasileiras, e que contemplam, em certa medida, questões de regionalidade e temas transversais em cada disciplina, mas que na maioria das vezes não estão totalmente adequados para pautar as realidades fronteiriças. (Vera, 2021, p. 60).

Imbernón (2010) nos alerta acerca da distância entre a teoria e a prática em relação à formação de professores que muitas vezes são descontextualizadas das reais necessidades existentes em sala de aula tais como a cultura e os diferentes perfis de alunos:

> Atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja o predomínio ainda da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe. (Imbernón, 2010, p. 40).

Bays, Claros, Esquer e Sambugari (2023) ressaltam a necessidade de formação específica para professores que atuam em escolas fronteiriças, visto que a diversidade cultural e linguísticas são bastantes desafiadoras:

> [...] é irrefutável as pontuações a respeito da necessidade de formação para os professores que atuam em escolas de fronteira e que possuem em suas salas estudantes de outras nacionalidades ou com dupla nacionalidade. Muitos professores não possuem conhecimento ou domínio básico de uma segunda língua, o que dificulta o entendimento, o diálogo com o outro deixando-o por vezes silenciado, e por vezes sofrendo bullying por parte dos colegas. O que seria evitado se houvesse a valorização da cultura e língua diferentes. (Bays; Claros; Esquer; Sambugari, 2023, p. 8-9).

Claros e Sambugari (2024) reforçam a necessidade da formação continuada para a diversidade de línguas nas escolas de Corumbá-MS, buscando:

> [...] escutar os(as) professores(as) alfabetizadores(as) sobre as suas necessidades formativas para que os alunos de origem boliviana sejam de fato incluídos no processo de alfabetização sem desconsiderar a sua cultura. É necessário que a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) considere as situações em que a diversidade de línguas na escola se faz presente. (Claros; Sambugari, 2024, p. 248).

Para Salgado (2018) é preciso ensinar a norma padrão, sim, mas destaca a necessidade de o professor estar apropriadamente preparado, qualificado para auxiliar seus alunos:

> A norma padrão precisa ser ensinada, para que haja um entendimento comum relacionado à aquisição dos códigos necessários à alfabetização. No entanto, é

> indispensável que o professor esteja devidamente qualificado para auxiliar seus alunos plurilíngues, dirimindo suas dúvidas com explicações corretas e acessíveis, procurando não deslegitimar o papel de sua linguagem nas interações cotidianas e familiares. (Salgado, 2018, p. 45).

Molinari (2016) afirma que, independente da formação continuada que o professor recebe, é necessário que busque um comprometimento profissional diante das diversidades existentes em uma sala de aula:

> As expectativas que os docentes possuem sobre o bom desenvolvimento pedagógico de seus alunos demonstram o comprometimento que têm no exercício de sua profissão. Cada dia mais, os professores se veem na condição de lidar com questões antes não pensadas na área educacional. As diferenças, sejam elas de qualquer âmbito, são ainda, majoritariamente, delegadas ao seu trabalho em sala de aula. As "condições" que lhes são dadas para lidar com as diversidades, seja na forma de capacitação ou formação em reuniões na escola, são minimizadas quando o professor se vê diante de uma sala com 35 alunos, entre 6 e 10 anos de idade, sem ajuda de outro profissional em sala de aula para lhe dar qualquer suporte. (Molinari, 2016, p. 145).

Com relação ao tempo de atuação na docência em turmas de alfabetização que há alunos de origem boliviana que não falam o Português, uma tem três anos, duas entre cinco e seis anos, outra 12 anos e uma informou que ao longo dos 18 anos de exercício, a maior parte do tempo atuou com alunos que chegam na escola tendo o espanhol como língua materna.

> [...] *Em todos os anos, você pega um que fala o espanhol bem acirrado e ali não é simplesmente o espanhol, falam por dialeto. Parece que é por questão de vivência, é uma mistura ali também. Então cada ano você aprende uma coisa, eu, por exemplo, já aprendi muito. Às vezes tem criança que você tem que alcançar o idioma, às vezes parece uma gíria entre eles, você vai aprendendo com os mais velhos, você vai escutando e vai aprendendo e aí vai passando, para usar a meu favor no caso, no caso de alcançar aquela criança.* (Professora Lília. Entrevista, 2024).

> [...] *Acho que todas as vezes, todos os anos eu sempre tive um ou dois alunos que não falavam o português.* (Professora Magda. Entrevista, 2024).

> [...] *eles* [alunos de origem boliviana] *têm algum conhecimento, eles sabem falar algumas palavras em português, mas eles aprendem na escola com convivência com outras crianças que falam o português.* (Professora Emília. Entrevista, 2024).

Foi possível perceber nos relatos das professoras entrevistas a recorrência de ter alunos de origem boliviana em turmas de alfabetização na região de Corumbá-MS. Ao buscarmos conhecer o perfil formativo e profissional das professoras alfabetizadoras que atuam em turmas com alunos de origem boliviana percebemos que, apesar de não falarem fluentemente a língua

espanhola, as professoras participantes deste estudo se esforçam para assegurar o direito à alfabetização aos alunos de origem boliviana.

O percurso formativo e profissional de cada uma das professoras entrevistadas perpassa pelo aprimoramento por meio da pós-graduação em cursos de especialização. Os anos de experiência com alunos de origem boliviana possibilitou a elas pensar formas de comunicação e de práticas que contribuem para incluir os alunos de origem boliviana em suas atividades. Apesar da ausência de suporte pedagógico e formativo evidenciou-se que há o comprometimento na alfabetização para oferecer uma educação inclusiva para a diversidade e para a interculturalidade.

A partir do conhecimento sobre a formação e atuação das professoras, a seguir apresentamos a análise sobre como as professoras participantes desta pesquisa organizam as suas práticas de alfabetização.

3.3. A organização das práticas das professoras alfabetizadoras que atuam em turmas com alunos de origem boliviana.

No segundo eixo da análise temática voltamos o nosso olhar para as práticas pedagógicas de alfabetização com alunos de origem boliviana visando atender os seguintes objetivos proposto nesta pesquisa: (i) identificar como são organizadas as práticas de leitura, escrita e oralidade das professoras que promovam a alfabetização de alunos de origem boliviana que não possuem o Português como língua materna; e (ii) refletir sobre as possibilidades das atividades pedagógicas realizadas pelas professoras que contribuem para a consolidação da alfabetização dos alunos de origem boliviana não falantes do Português.

Esse eixo nos leva a afirmação de Salgado (2018) trazida em sua dissertação realizada nas escolas municipais de Foz do Iguaçu-PR, ao destacar que:

> [...] pesquisas sobre o ensino em contexto de fronteira com países hispano/falantes são necessárias para fundamentar uma prática pedagógica voltada para as necessidades de aprendizagem no processo de alfabetização. De acordo com Berger (2015), no Brasil o tema "fronteiras" é pouco estudado nas Ciências Sociais e, em especial, na Educação, bem como pouco refletido nas políticas públicas. (Salgado, 2018, p. 35).

Sobre como são organizadas as práticas de leitura em suas turmas em que há alunos de origem boliviana não falantes do português, temos o seguinte relato da professora Ana:

> [...] *trabalho com a linguagem normal brasileira, o português do Brasil. Há momentos de leitura silenciosa, leitura deleite, leitura compartilhada, leitura pela professora, leitura oral individual. Lá na escola temos a professora de espanhol que nos auxilia nesse sentido de*

> *trabalhar com a criança que não fala o português. Então quando há dificuldade do aluno entender, chamamos a professora de espanhol para dar uma ajudinha.* (Professora Ana. Entrevista, 2024).

O depoimento da professora Ana retrata a importância do trabalho colaborativo com uma proposta inclusiva pela preocupação do aluno não falante da língua portuguesa, buscando parceria e ajuda de outra profissional, no caso a professora de espanhol. Essa parceria permite além da inclusão, um acolhimento que assegura que as crianças de origem boliviana consigam entender e acompanhar o conteúdo. A professora organiza a sua prática com a leitura a partir de leitura silenciosa, deleite, compartilhada e individual, garantindo que os alunos conheçam, vivenciem e exerçam a capacidade de leitura em vários momentos e formas, criando o hábito, o gosto pela leitura e trabalhando a alfabetização.

A professora Emília apresenta o seguinte relato, trazendo um novo elemento para aproximar a comunicação que é a parceria com as crianças de origem boliviana bilíngues:

> [...] *A gente trabalha com pequenos textos, a gente lê, eu leio e pergunto para eles se eles entenderam. Se eles não entenderam, eu pergunto para uma criança que já domina o português para eles lerem e traduzirem para eles, para eles entenderem.* (Professora Emília. Entrevista, 2024).

É possível observar no relato da professora o acolhimento de forma mediadora por meio da interação dos alunos como tradutores, flexibilizando e adaptando o aprendizado para as reais necessidades dos alunos. Conforme apontado por Moretto (2007, p. 25):

> [...] O professor precisa, em primeiro lugar, conhecer bem os conteúdos pertinentes à sua disciplina. Em seguida, precisa ter as habilidades necessárias para organizar o contexto da aprendizagem, escolhendo estratégias de ensino adequadas. Na escolha dessas estratégias ele deve levar em conta os valores culturais de seu grupo de alunos e dirigir-se a eles com uma linguagem clara, precisa e contextualizada.

O foco do trabalho com a leitura pautado na diversidade linguística e no acompanhamento individual do aluno de origem boliviana é perceptível no depoimento da professora Lília:

> [...] *Então, eu faço o trabalho coletivo, mas eu gosto muito do individual, então por exemplo, agora que tem essa aula geminada, faço aquele trabalho individualizado, eu uso minhas horas atividades para fazer uma leitura. Gosto desse trabalho com eles, porque é um horário que vejo se tem dificuldade na fala, se não tem, quais as letras que estão pronunciando ou não estão. E ali você vê se a criança consegue entender ou não. Porque no coletivo ele vai concordar "aham, huhum". Ele pode até colar atividade de outro, mas ali, ali* [no trabalho individual] *não tem como escapar, você cria o vínculo também e vai vendo a criança. Você começa pelas vogais, você vai vendo, pelas figuras que você mostra. No meu trabalho, eu gosto de trabalhar muito*

> *com imagem, vou mostrando as imagens e ali você já vê, no lanche, tudo você tira um pedacinho e vai trabalhando com eles, se eu já sei, já sei o significado vou trabalhando, o V vou trabalhando, eu sei que V é B na fronteira, lá na Bolívia, aqui é V. E, assim, fazendo essa correspondência, não falando que está errado, não está, só o fato de ele mencionar V que o trabalho está sendo feito lá em casa também, eu vou carregando essas coisinhas assim.* (Professora Lília. Entrevista, 2024).

O trabalho sensível e individualizado retrata uma escuta atenta onde a professora respeita o aluno e valoriza a diversidade cultural em sua sala de aula. Ela busca meios para que os alunos de origem boliviana sejam alfabetizados. Para Santos (2021a), o espaço da fronteira contribui para a visibilidade no combate nas diferenças, pois:

> [...] pensar na educação e na diversidade cultural que esse espaço fronteiriço carrega, significa contribuir para tornarmos visíveis as diferenças socioculturais presentes e compreendermos o que se caracteriza como diversidade cultural. Ao chegar à escola, uma criança é portadora de experiências acumuladas ao longo de sua infância, evidenciadas por meio de suas atitudes, seus hábitos, e seus valores que refletem a cultura do seu grupo social, do meio que ela convive e que a constitui como pessoa. Na escola, o diálogo de alteridade seria o espaço mais condicente de compreensão do outro. (Santos, 2021a, p. 56).

A professora Magda, ao relatar a dificuldade na alfabetização de alunos de origem boliviana em seu início da carreira docente por conta da linguagem, ressalta a necessidade do professor compreender que a percepção fonológica diferente nas línguas portuguesa e na língua espanhola. Dessa maneira ela propõe em sua aula, uma reflexão comparando as línguas e valorizando a língua de berço dos alunos de origem boliviana, no caso, o espanhol:

> [...] *Então, essa parte da leitura, principalmente na alfabetização, eu sou professora do primeiro ano, é muito difícil. Acredito ser um pouco mais fácil quando eles já entram no terceiro ou quarto ano. Eu trabalho no primeiro ano, é a iniciação, então eles começam a aprender junto comigo as letras e o alfabeto, tanto o som. Por exemplo: quando eu vou trabalhar o som das letras é bem complicado porque às vezes algumas letras têm um som e, por causa do idioma deles, eles acabam entendendo como se fosse outra letra. Então eu sempre procuro fazer esse trabalho envolvendo principalmente o som para que eles possam entender essa diferenciação entre um som e o outro, puxando para o espanhol também, perguntando para eles como é o som dessa letra em espanhol, como seriam algumas palavras também, para que a gente possa estar trabalhando com eles essas palavras no espanhol e como ela fica no português e, depois, trazendo o som de cada letrinha dessa palavra para que eles possam estar aprendendo essa diferenciação.* (Professora Magda. Entrevista, 2024).

O relato da professora Magda aponta o desafio da alfabetização em um contexto de diversidade de línguas, mas busca valorizar a vivência, experiência e respeito à identidade do aluno, fortalecendo o laço entre alunos e professores. Isso nos remete ao estudo de Ferreiro e Teruggi (2013) quando destacam a importância em "[...] dar visibilidade a essas crianças para fortalecer sua possível contribuição à aprendizagem dos outros, na maioria". (Ferreiro; Teruggi, 2013, p. 43).

A professora Maria, relata que organiza o trabalho com a leitura no seu cotidiano, tendo a leitura deleite como rotina. Ela destaca que, apesar das dificuldades dos alunos origem boliviana em se adaptar à nova realidade, tanto na questão social quanto linguística são muito dedicados:

> [...] *Sempre faço a leitura deleite. É claro que os textos são em português. Não temos livros de literatura infantil em espanhol, pelo menos na minha escola não. Faço leitura com o jogo do dado da leitura, a atividade lúdica da leitura doce, leitura de parlendas, quadrinhas. Todos participam. Quando o aluno de origem boliviana vai ler individualmente eu ajudo e traduzo para ele entender o que está lendo. Já chegou de falarem: "não sei falar ou ler isso". Então eu pergunto: "como é que se fala em sua casa ou espanhol?". Eles respondem e riem. Eu noto aí uma dificuldade porque o português não é a língua de berço deles e não conseguem pronunciar, ou não entendem o significado das palavras, mas não querem demonstrar que não sabem. São muito esforçados*. (Professora Maria. Entrevista, 2024).

A presença da leitura deleite nos remete às considerações de Santos (2021a) sobre o potencial da literatura infantil no desenvolvimento da leitura. Além disso, ela pode propiciar:

> [...] especulações ao leitor, incitar a curiosidade, estimular a produção de novos conhecimentos, apropriar-se de uma linguagem rica e variada, facilitando o uso de expressões adequadas para expor ideias e emoções, instruindo o ser humano a interagir no mundo de modo criativo e transformador. (Santos, 2021a, p. 59).

A professora destaca que trabalha de maneira lúdica, envolvendo os alunos nas atividades. Ela propicia ao aluno de origem boliviana espaço de escuta e de acolhimento de fora que quebre a barreira da vergonha e se sinta parte integrante do grupo.

A análise dos relatos das professoras evidencia que elas organizam as práticas de leitura em suas salas de aula de maneira coletiva e individual de forma a incluir nas ações com os alunos de origem boliviana que chegam nas escolas de Corumbá sem a apropriação da língua portuguesa. A leitura deleite de textos literários nos remete a Santos (2021a) ao assinalar que:

> [...] a literatura tem poder de propor especulações ao leitor, incitar a curiosidade, estimular a produção de novos conhecimentos, apropriar-se de uma linguagem rica e variada, facilitando o uso de expressões adequadas para expor ideias e emoções, instruindo o ser humano a interagir no mundo de modo criativo e transformador. (Santos, 2021a, p. 59).

Um dado que merece atenção se refere a ausência de obras de literatura para crianças na língua espanhola. Em sua pesquisa, Santos (2021a) elaborou um "[...] catálogo sugestivo de acervos literários infantis trabalhados em sala de aula como meio de promoção da educação multicultural e a consolidação da função social das escolas situadas em região de fronteira". (Santos, 2021a, p. 15). Neste catálogo, a autora apresenta:

> [...] 30 (trinta) obras clássicas e contemporâneas que abordam as temáticas de pluralidade cultural, folclore, contos populares, poesia, ficção, entre outros, da literatura infantil e boliviana, reconhecidas e premiadas, com a adequação para as faixas etárias entre 6 a 10 anos, o que compreende desde o leitor iniciante até o leitor fluente. (Santos, 2021b, p. 2).

A análise dos depoimentos das professoras nos permitiu perceber os seguintes pontos em comum na maneira em que organizam a prática pedagógica em sala de aula: a presença da ludicidade; a diversidade de línguas como ponto para a proposição de atividades de leitura a fim de que haja a interação entre todos os alunos; a valorização e aprimoramento da identidade linguística para a promoção de uma alfabetização voltada para a diversidade. Visando garantir o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, as professoras alfabetizadoras buscam estratégias que assegurem o sucesso da aprendizagem das crianças. Esses dados são importantes não apenas para pensar em escolas de região de fronteira, mas todas que possuem um contexto de diversidade de línguas, buscando reduzir as desigualdades sociais.

Bourdieu (2001) defende que a educação é o elemento transformador na eliminação da desigualdade social. Para ele, as práticas pedagógicas são influenciadas pela estrutura social, podendo ser transformadoras, ou alienadas, impactando a aprendizagem de maneira positiva ou negativa. Dessa forma, a educação não é neutra, há sempre um lado implícito nas ações, envolvida nas relações de poder e em lutas simbólicas da sociedade. Entretanto, a prática pedagógica pode ser considerada como um espaço de transformação, onde, ao se confrontar com as desigualdades, é possível produzir mudanças e desafios nas formas de pensar e agir. O autor adverte sobre a necessidade, independentemente dos bens simbólicos acumulados pelos alunos, da escola garantir o acesso democrático ao conhecimento (Bourdieu, 1998b).

Para Bourdieu e Champagne (2001), a escola mantém por perto aqueles que são constantemente excluídos:

> [...] a escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago daqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses 'marginalizados por dentro' estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. (Bourdieu; Champagne, 2001, p. 485).

Partindo dessa perspectiva da exclusão dos “marginalizados por dentro” é que realizamos a presente pesquisa, buscando conhecer como as professoras organizam o seu trabalho pedagógico de alfabetização em turmas em que o Português não é a única língua presente em sala de aula. Na análise do depoimento das professoras entrevistadas é perceptível o exercício de cada uma para envolver os alunos de origem boliviana em suas aulas, enxergando-os e proporcionando o conhecimento proposto de forma equitativa para brasileiros e bolivianos.

Ao serem indagadas sobre a existência de livros de literatura infantil em espanhol no acervo da escola em que trabalham, quatro professoras informaram que não tem, ou desconhecem. A professora Lília relatou que adquire os livros com recursos próprios para ter seu próprio acervo:

> [...] *Ala, eu acredito que não, porque eu sou maníaca de fuçar biblioteca, então eu nunca vi nada assim, mas eu tive oportunidade até de conhecer essa parte no Estudo Fronteiriço. A primeira professora que trabalhou, que entrou comigo aqui no concurso, trabalhou com o Pequeno Príncipe em espanhol. Você ter oportunidade de ter essa visão, você nunca tinha pensado que a literatura em outros, sabe, é de parar e pensar, não sei, mas eu me encantei. Até em minhas viagens para Santa Cruz eu procurei comprar alguns livros* [...] *minilivros, com histórias curtas, procurei comprar* [...]. (Professora Lília. Entrevista, 2024).

Foi recorrente na resposta das professoras a ausência de s de literatura em espanhol nas escolas municipais de Corumbá-MS. Santos (2021a), em sua dissertação afirma que o acesso à literatura em espanhol traz muitos benefícios para brasileiros e bolivianos:

> [...] as contribuições que a literatura pode trazer para os dois países na educação de fronteira são imensuráveis, pois dizem respeito a troca de experiências, costumes e valores. Cada povo com suas experiências históricas e diferentes abordagens. A identificação ou mesmo a sensação de distanciamento gerado pelas narrativas ocorre na medida em que a compreensão que o sujeito tem de si se constitui também através do olhar e do discurso do outro. (Santos, 2021a, p. 136).

Ao indagarmos as professoras sobre as dificuldades em trabalhar a leitura com alunos de origem boliviana que não falam o Português, a professora Ana relata não ter dificuldade na atual série que leciona atualmente, refletindo que talvez o desafio maior do trabalho com a leitura esteja na Educação Infantil por ser a primeira socialização do aluno em um ambiente escolar, longe de sua família e da sua língua de berço:

> [...] *Na série onde eu atuo, eu não tenho muita dificuldade porque eles entendem o que eu falo, eu sou a professora do segundo ano, mas acredito que na Educação Infantil como Pré 1 e Pré 2, seja mais difícil*

> *para os professores que nos anos iniciais.* (Professora Ana. Entrevista, 2024).

Já a professora Emília destaca a dificuldade na comunicação ao trabalhar com os alunos de origem boliviana, pois confundem o som das letras e acabam escrevendo errado. Ela enfatiza a necessidade de falar e repetir o alfabeto em português para que os alunos de origem boliviana consigam compreender:

> [...] *nós temos bastante dificuldades, por exemplo, como eles trocam o V, o nosso V, VA, VE, VI, VO, VU, eles confundem, eles falam que é o BA, o BA deles. O nosso alfabeto é diferente do deles. Algumas letras como o N com o til em cima* [ñ] *tem outro som. Então, sempre a gente tem que falar o nosso alfabeto para eles, para eles não confundirem, para eles saberem que letra V, o nome V é o V. O VA para eles é BA.* (Professora Emília. Entrevista, 2024).

Sobre essas diferenças do português e o espanhol, Salgado (2018) aponta uma oportunidade de serem trabalhadas essas diferenças linguísticas na oralidade e na escrita, pois:

> [...] a fala é diferente da escrita para todos os falantes. Isso significa que professores precisam conhecer estas diferenças para saber intervir naquilo que consideram ser um erro do aluno. Por exemplo, a professora que ensina o JA,JE,JI,JO,JU, mas ouve um aluno pronunciar /za,ze,zi,zo,zu/ pode aproveitar para falar da diferença entre o som, na norma escrita, da letra J e da letra Z, também mostrando que há uma diferença entre como se pronuncia essa letra na norma e como outros alunos podem vir a pronunciar, alguns por terem o espanhol como língua materna. (Salgado, 2018, p. 35).

A professora Lília destaca a importância do 1º ano na trajetória da etapa da alfabetização dos alunos, acrescentando a necessidade de considerar a especificidade da alfabetização na região de fronteira para alunos de origem boliviana não falantes da língua portuguesa.

> [...] *Então, é como eu te falei, pegar a turma no primeiro ano, o primeiro ano é a base de tudo, até desenvolver a linguagem, tudo ali que eu trabalhar já vai acrescentar na vida dele. Eu agradeço a formação do Pré, mas eu falo que ali no primeiro ano é que vai começar mesmo efetivar a leitura. Então você tem que estar atento para dar esse suporte, tanto para quem fala o português quanto para quem não fala. Tem criança que tem facilidade, por isso que tem que ser ofertado para ambos. Assim como a aula de português é ofertada a de espanhol também é super importante. Só que eu penso assim, a aula de espanhol tem que ser repensada nestes pontos, tem que ser trabalhada com a coordenação, porque às vezes, não é só chegar e falar ‘‘buenas tardes. Eu acho que tem que ser trabalhado, por exemplo, hoje tem que trabalhar frutas, então é firmar esse conhecimento na cabecinha deles que automaticamente eles vão levando para casa. E, como nós vivemos realmente na região de fronteira, na hora que eles escutarem, eles vão falar eu sei o que é mamãe, você pensa o orgulho, ai ele fala espanhol, ele entende espanhol, então é a sementinha, a sementinha plantada em*

> *uma e em outra criança também. Igual ao boliviano que vai aprender a língua portuguesa.* (Professora Lília. Entrevista 2024).

A professora Lília pontua que na escola onde trabalha é ofertado o ensino do espanhol, mas que é necessário que a aula seja bem planejada, alinhada com a equipe pedagógica para contribuir com a leitura para todos. Da mesma maneira que o brasileiro está aberto para novos conhecimentos o aluno de origem boliviana também irá aprender, entender e falar o português.

Para a professora Magda, a presença de alunos não falantes do português em salas de aula tem aumentado e é um processo que vem ocorrendo na Rede Municipal de ensino de Corumbá. Ela relata que é muito difícil trabalhar a leitura com alunos de origem boliviana, principalmente quando faltam muito:

> [...] *Sim, muita dificuldade. Esse ano eu tenho uma aluninha, que ela foi minha aluna no Pré e ela agora no primeiro ano e ela ainda tendo um processo já dentro das escolas do município, ela ainda tem bastante dificuldade nessa relação da leitura. Agora a gente já está chegando no final do ano e ela ainda confunde muito as letras e muitas palavras. Ela ainda não consegue ler e, por conta disso,* [...] *ela, às vezes, mora na Bolívia, às vezes mora aqui em Corumbá. Então ela falta muito às aulas. Quando vem, fala mais o espanhol do que o português, então é uma dificuldade muito forte e é muito difícil para a gente conseguir, às vezes até entender algumas palavras que ela quer dizer. Talvez se fosse mais presente, ela iria aprender mais rápido. Mas temos que tentar de todas as formas, com gestos, com palavras, com intenções, para poder descobrir o que realmente ela está querendo dizer. (*Professora Magda. Entrevista 2024).

Para a professora Maria a riqueza da mediação para que a aprendizagem se efetive e consolide é nítida, pois busca conhecimento prévio e, a partir daí, apresenta um novo repertório:

> [...] *A questão da pronúncia. Tenho uma aluna que sabe as cores em português, então pergunto a ela qual a cor da camiseta do menino do texto que ela acabou de ler. Ela me responde que não sabe a cor em português. Pergunto a ela qual a cor em espanhol. Ela me responde: Negro! Digo isso! Em espanhol Negro e em português se diz preto.* (Professora Maria. Entrevista, 2024).

Ferrari (2017), em sua pesquisa apresenta como uma das estratégias utilizadas pela professora de forma natural:

> [...] a professora utilizava palavras em espanhol, não muitas, pois seu repertório não era muito extenso, para sanar dúvidas que os alunos apresentavam. Caso contrário, eles não entenderiam o conteúdo ou não saberiam como fazer a tarefa proposta. Como por exemplo, o momento em que ela estava ensinando a fazer contas de subtração. Ela dizia: "é conta de menos, subtração, "quitar". Dessa maneira, o aluno reconhecia a palavra, entendia a proposta e assim a tarefa era concluída. Observo ser uma estratégia da professora, mas natural, nada estabelecida previamente. (Ferrari, 2017, p. 68).

A análise sobre como as professoras organizam as suas práticas em suas turmas aponta a dificuldade do trabalho com a leitura com os alunos de origem boliviana. Entretanto, cada uma busca flexibilizar e buscar estratégias planejadas ou improvisadas, considerando as necessidades específicas para cada aluno. É pertinente destacar que há todo um contexto social, cultural, psicológico e cognitivo que configura o perfil dos alunos que influencia na aprendizagem. A habilidade profissional da professora em saber lidar com esses contextos vai subsidiar o trabalho de alfabetização.

Quanto aos tipos de materiais que as professoras têm utilizado para trabalhar a escrita na turma em que há alunos de origem boliviana não falantes do português, foi possível perceber uma variedade de materiais, desde livro didático a jogos. A professora Ana relata que busca trabalhar as atividades de escrita, estando atenta às necessidades dos alunos e de forma inclusiva:

> [...] t*rabalho com as atividades propostas para toda a sala, livro didático, material impresso, atividades diferenciadas, jogos, projetos. Na medida do possível é o mesmo material para todos, os alunos bolivianos são muito dedicados ao estudo. É raro, mas quando tenho alguma dificuldade eu recorro à professora de espanhol, com atividades em espanhol, traduzindo já para o português quando os alunos não conseguem entender essa linguagem. Tenho uma parceria com a professora de espanhol em minhas aulas. (Professora Ana. Entrevista, 2024).*

Ao relatar a utilização do mesmo material para todos os alunos, a professora Ana busca uma perspectiva para atender todos os alunos. A solicitação de ajuda e parceria de outros profissionais em uma rede de apoio pedagógico garante uma qualidade no ensino, alcançando o sucesso de todos os alunos. Os materiais utilizados pela professora Ana, como o livro didático fornecido pelos programas federais, materiais complementares impressos, jogos e de projetos que incluem diversas estratégias são exemplos de atividades e materiais utilizados pela professora que tem em sua turma, alunos de origem boliviana.

A professora Emília trabalha com atividades de leitura com textos impressos, fichas de leitura e alfabeto para auxiliar no processo de alfabetização:

> [...] *A gente trabalha mais textos, textos e leitura, principalmente leitura para eles saberem o som. Os materiais são impressos, textos impressos para eles lerem, textos de fichas de leitura, alfabeto.* (Professora Emília. Entrevista, 2024).

A professora Lília relata que sempre é observadora com seus alunos, buscando verificar se a dificuldade na alfabetização da criança não é apenas devido ao idioma, talvez por alguma situação que precisa um diagnóstico para atender as necessidades específicas de cada aluno:

> [...] *tudo o que eu apresento vou acompanhando e se ele realmente não conseguir acompanhar não é nem questão do idioma, são outras questões, que a gente já vai avaliando, porque vou esclarecer tanto para um como para outra criança, se ela apresentar dificuldade muitas vezes não é só questão do idioma, pode ser outra coisa. Por isso, esse trabalho individualizado da oportunidade você já pode fazer uma pré avaliação da criança, observação.* (Professora Lília. Entrevista, 2024).

A resposta da professora Magda relata sobre a dificuldade dos alunos na inserção nas atividades propostas. Ela parte primeiramente das letras, em seguida as sílabas:

> [...] *Eu trabalho bastante com jogos com eles em relação a, principalmente as letras, depois as sílabas para que eles possam estar entendendo como que é essas sílabas a junção dos sons das sílabas para que eles possam fazer essa adequação mas ainda assim trabalhando de diversas formas, ainda percebo uma grande dificuldade dessa inserção deles nas atividades, alguns pegam com facilidade o português e conseguem fazer as atividades tranquila e outros que têm o espanhol mais forte, eles têm uma maior dificuldade.* (Professora Magda. Entrevista, 2024).

Magda destaca a importância do uso de jogos em suas atividades de alfabetização. Os jogos são uma ferramenta de suporte para que a alfabetização seja consolidada de maneira mais leve e lúdica. Santos (2018) assinala que:

> [...] os jogos e brincadeiras contribuem no processo de alfabetização e letramento, pois por meio desse tipo de atividade as crianças aprendem a ouvir, falar, ler, escrever, interpretar, elaborar novos conhecimentos, expressar pensamentos e sentimentos, numa linguagem adequada a cada situação. (Souza, 2018, p. 20).

A professora Maria relata que organiza as suas práticas com a turma de maneira lúdica, sempre atenta e disposta a auxiliar os alunos de origem boliviana sem colocá-los em evidências diante do restante da turma:

> [...] *Eu integro o lúdico nas atividades de sala, porém dou atenção de forma individual. Trabalho com escrita espontânea, auto ditado, coloco o desenho no quadro e eles escrevem a sílaba inicial, completando as palavras. Letra inicial e ou final. Quando sentem dificuldades pedem ajuda, ou eu ajudo vendo que estão parados, sempre sem criar alarde, para que não tenham vergonha.* (Professora Maria. Entrevista, 2024).

Esse cuidado da professora nos remete à dimensão da educação social na escola trazida por Souza e Catani (2016) que possibilita o "diálogo nas diferenças" a partir da coletividade. Nota-se, a partir da análise das respostas das professoras entrevistadas, que utilizam o mesmo recurso pedagógico para toda a turma, contudo, ao perceberem a dificuldade do aluno, buscam auxiliar de maneira individualizada. Os jogos e a ludicidade estão presentes nas atividades,

assim como materiais impressos. Um aspecto destacado por várias professoras é a dedicação dos alunos de origem boliviana diante dos recursos pedagógicos utilizados pelas professoras.

Quando questionadas como ocorre a conversa com os alunos de origem boliviana não falantes do Português dentro da sala de aula, a professora Ana relata que, apesar de algumas adversidades, consegue manter diálogo com eles, pois muitos conseguem compreender porque tem o contato com a língua portuguesa através das experiências nas relações sociais que os mesmos já estabeleceram com pessoas que falam o português:

> [...] *Apesar de algumas dificuldades, eles entendem o que a gente fala porque na maioria dos alunos, eles têm parentesco ou primos brasileiros que moram na região do Assentamento mesmo, então eles conseguem entender o que a gente consegue falar para eles.* (Professora Ana. Entrevista, 2024).

Molinari (2016), afirma em sua tese que é mais fácil o diálogo de alunos com outros alunos, pois não há preocupação com a aprendizagem, com o pedagógico. A questão da relação social é mais divertida, sem a análise do que é certo ou errado, são apenas crianças brincando e socializando. De acordo com a autora "[...] verifica-se, ainda, que o aprendizado da língua dificulta a interação entre professor-aluno mais do que aluno-aluno, pois entre estes não há a preocupação do compromisso da aprendizagem da leitura e da escrita". (Molinari, 2016, p. 145). Já na relação professor com alunos, torna-se um pouco mais difícil, visto a necessidade da aprendizagem no ciclo de alfabetização.

O Portunhol também está presente nas aulas da professora Emília, sendo utilizado para que a comunicação seja clara e eficaz no processo de alfabetização.

> [...] *Normalmente, eu falo português e eu pergunto para eles se eles entenderam, se eles não entenderam a gente vai falando o portunhol até eles entenderem. Geralmente aprendem rápido.* (Professora Emília. Entrevista, 2024).

A oralidade é a base para uma construção da linguagem escrita, antes de frequentar a escola os alunos já utilizam da oralidade para comunicar. A habilidade linguística, juntamente a outras são essenciais para o processo de alfabetização. Nesse sentido, Molinari (2016, p. 145) aponta que "[...] o trabalho destinado ao desenvolvimento da oralidade é o recurso mais utilizado entre os professores, que entendem ser este o primeiro passo a ser dado para se vencer os demais obstáculos enfrentados no aprendizado de uma nova língua".

A professora Lília dá um exemplo de aluna de origem boliviana que ela tem em sua sala de aula, lembrando que cabe ao professor buscar meios para alcançar a atenção do aluno e despertar o interesse pela aprendizagem:

> [...] *Ala, eu falo algumas coisinhas, às vezes chamo atenção deles, acabo falando, na hora. Sempre vejo que eles me escutam e até a questão deles estarem conversando em espanhol, eles podem até diminuir essa questão, deles* [...] *Você sabe que ele sabe que você está entendendo. Por exemplo, eu tenho uma aluninha especial, na saída ela veio e me deu um cartãozinho que eu tinha dado para ela no início da aula, então eu falei: "Não. és un regalito para usted". Se fala para ela em português, ela não compreende, só que pouco a pouco você vai traduzindo. Por exemplo, eu peguei minha turma agora, depois que eu voltei da licença e uma criança que teve muitas faltas por conta de saúde e agora que estou tendo contato com ela.* [...]. *Eu vejo que falando alguns termos em espanhol com ela, já traz ela para você. Você vê que ela não entende, mas aos poucos, ela vai aprendendo. Talvez ela não esteja entendendo do jeito que você está falando, aí você vai ter que procurar um jeito de alcançar a forma que ela vai te entender.* (Professora Lília. Entrevista, 2024).

A professora Magda também relata a necessidade da escuta atenta ao aluno. Permeada de desafios, a comunicação entre professora e alunos acontece em sala através de estratégias como o Portunhol, oportunizando múltiplas formas de saberes que permitem a construção de uma aprendizagem significativa:

> [...] *Eu converso com eles sempre em português. Às vezes, quando não entendo eu tenho que tentar de outras formas para que eles possam me explicar o que eles querem falar. Tem alguns que o espanhol é bem forte, então algumas palavras, a gente acha que sabe o portunhol, como a gente diz aqui, mas a gente não sabe o espanhol realmente. Tem algumas palavras que eles falam que não consigo traduzir, nem entender. Aí eu tenho que pedir que eles exemplifiquem, faça uma frase com a palavra, para que eu possa entender o que realmente estão querendo.* (Professora Magda. Entrevista, 2024).

A professora Maria ressalta que utiliza o espanhol em suas aulas, relatando que, inicialmente, alguns alunos têm vergonha de falar, mas através do seu incentivado, consegue resultados positivos:

> [...] *Eu, ao perceber que tenho aluno não falante, inicialmente falo com todos, depois arrisco meu espanhol e explico para turma o que falei traduzindo. Muitas vezes, eles ficam com vergonha de falar. Quando falo que esse* [o espanhol] *também é meu idioma, incentivo a falarem e eles passam a se abrir mais em sala.* (Professora Maria. Entrevista, 2024).

Nota-se que a grande maioria das entrevistadas relata ter dificuldades de conversar com os alunos de origem boliviana em sala de aula pela falta de compreensão fluente da língua espanhola, considerando um dos desafios que atrapalha o processo de alfabetização de alunos de origem boliviana.

Quando questionadas sobre a comunicação delas com alunos de origem boliviana fora de sala de aula, a professora Ana afirma que utiliza o Portunhol para facilitar a comunicação:

> [...] *Então, a gente adquire a linguagem do portunhol, a gente entende um pouco eles e eles entendem um pouco a gente e, assim, a gente consegue se comunicar.* (Professora Ana. Entrevista, 2024).

Sobre o contexto linguístico, o Portunhol se configura como uma função social e adaptativa à realidade fronteiriça, demonstrando que, mesmo sem um dominar a linguagem do outro, brasileiros e bolivianos conseguem manter uma comunicação eficaz na região de fronteira. Conforme aponta Vera (2021, p. 43-44):

> [...] o contato linguístico é possibilitado através da relação estabelecida na fronteira, fator de construção do "Portunhol", estabelecendo o diálogo entre os dois povos, pois, a zona de fronteira apresenta complexidades distintas nas relações culturais, comportamentais e na forma de se comunicar. Procurando diminuir as barreiras linguísticas da língua materna, que se difere das formas de comunicação do país ao qual está inserido, no âmbito do escolar, o docente passa a ser provedor dessa integração, preenchendo lacunas pedagógicas existentes e principalmente reconhecendo as peculiaridades da região de fronteira.

A professora Emília relata os alunos de origem boliviana quanto estão em grupos entre pares, se sentem mais seguros em falar no seu idioma, falam rápido entre eles sem a preocupação de não serem entendidos. Porém, quando a professora conversa com eles, necessita que eles se comuniquem mais devagar para que ela possa compreendê-los:

> [...] *Quando eles estão entre eles, eles falam bem o espanhol bem assim, falam rápido, a gente não entende, quando estão entre eles mas quando estão sozinhos eu falo para eles falarem devagar para a gente entender.* (Professora Emília. Entrevista, 2024).

As professoras Magda e Maria informam que a conversa com os alunos de origem boliviana fora ocorre da mesma maneira que dentro da sala de aula, reduzindo as barreiras linguísticas e promovendo integração de dois povos, duas culturas e dois idiomas:

> [...] *Converso da mesma forma, tanto em sala de aula como fora da sala de aula. Em sala de aula eu procuro trabalhar com eles bastante brincadeiras, de trabalhinhos, de palavras e de músicas que estimulem eles a poderem fazer essa compreensão das palavras do português.* (Professora Magda. Entrevista, 2024).

> [...] *Da mesma forma, sempre interagindo no idioma deles* [risos]. *Às vezes eles conversam entre si, eu respondo e eles se assustam!* [risos]. (Professora Maria. Entrevista, 2024).

É importante salientar que essas relações sociais de interação entre professoras alfabetizadoras e alunos de origem boliviana em Corumbá-MS se estabelecem além do espaço físico da sala de aula. Acontece na hora do intervalo, na hora do recreio, nas ruas e em outros

lugares. Para tanto, o professor como um agente transformador da realidade em que vive, se propõe, ainda que com poucos subsídios linguísticos, a uma comunicação que integre, acolha, valorize e respeite o seu aluno de origem boliviana.

Ao finalizar o momento da entrevista foi perguntado a cada uma das cinco professoras participantes se gostaria de acrescentar algo. A professora Ana destaca que não faz distinção de alunos, pois independente da nacionalidade, qualquer aluno está sujeito a ter dificuldades para aprender:

> [...] *A realidade de ter alunos bolivianos em sala de aula pra mim é a mesma da do brasileiro, alguns com mais dificuldades em aprender, mas com muito jeitinho conseguimos dar conta do recado. São alunos maravilhosos com disposição em aprender e são muito educados, o que facilita a interação com eles.* (Professora Ana. Entrevista, 2024).

A professora Emília destaca o desempenho dos alunos de origem boliviana, considerando-os esforçados nos estudos, presentes em sala de aula, demonstrando interesse pelo estudo e possivelmente melhores condições de vida:

> [...] *Os alunos bolivianos vêm para a escola, eles querem aprender, eles gostam, eles querem, então, eles tem esse compromisso, porque muitos moram longe da escola, então eles vem! Acordam cedo, vem para a escola e eles não faltam, eles não faltam! Vem todos os dias. Eles querem aprender, ahh, eles gostam de tarefa, eles fazem a tarefa, eles mostram. Sempre estou perguntando: tem alguma dúvida? Eles perguntam, eles gostam, eles querem.* (Professora Emília. Entrevista, 2024).

A professora Magda sinaliza algumas sugestões, considerando a dificuldade na comunicação, tais como a necessidade de oferta de cursos de espanhol que visam contribuir com o dia a dia dos professores em sala de aula e a formação específica que parta do compartilhamento de práticas exitosas:

> [...] *Então, eu acho muito importante, é um trabalho que desenvolvemos. Porque a gente vê que tem uma defasagem muito grande e as nossas turmas, elas têm muitos. Na escola tem alunos bolivianos e, às vezes, podem sofrer até bullying porque eles não conseguem falar e os coleguinhas não conseguem entender. Eles tem essa difícil socialização com colegas que falam o português. Na minha sala mesmo, eu tenho duas, então elas se juntam e é difícil essa socialização delas com outros alunos da turma. Quando só vem uma, ela fica mais sozinha, quando vem as duas elas conseguem se socializar melhor. Tem uma que fala melhor o português, a outra tem mais dificuldade. Quando estou com dificuldade de entender uma auxilia a outra.* [...] *É muito interessante e muito importante que tenha curso de espanhol, mas também tem a questão que esses cursos eles vêm muito baseados na teoria e não trazem práticas. É importante trazer jogos,*

> *atividades que a gente possa utilizar. Um plano de aula, vamos mostrar um plano de aula de como trabalhar, socializar com outros professores.* [...] *Seria importante, que tivesse capacitações, mas que fossem voltadas para nos mostrar como desenvolver essa prática em sala de aula.* (Professora Magda. Entrevista, 2024).

Numa análise geral constatamos que a maioria relata dificuldades de trabalhar a leitura e a escrita com os alunos de origem boliviana devido a diferença na pronúncia das palavras, cujas letras têm sonoridades diferentes. Outro aspecto destacado se refere a ausência de livros de literatura infantil em espanhol nas escolas da Rede Municipal de ensino de Corumbá. Percebemos, por meio das análises, que todas as professoras investem na oralidade para que todos os alunos consigam desenvolver as atividades. Quanto aos materiais didáticos e atividades praticamente não fazem distinção entre os alunos brasileiros e bolivianos, mas sim, buscam propor atividades adaptadas para cada tipo de necessidade específica de cada aluno. Dessa maneira, caminhamos para as considerações finais, despontando algumas reflexões para possíveis pesquisas futuras sobre os recursos pedagógicos no processo de alfabetização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recapitulando a trajetória desta pesquisa relembro minha formação inicial no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), onde após a minha formação em 2009, construí uma carreira em sala de aula, me deparando com diversas situações que me chamaram a atenção, em especial a alfabetização dos alunos de origem boliviana.

Após alguns anos de experiência em sala de aula, em 2023 tive a primeira experiência no processo seletivo ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Campus do Pantanal (CPAN). Para minha surpresa, consegui êxito nesta primeira tentativa e ingressei como aluna regular, marcando um momento de transformação pessoal e profissional, pois desconstruímos valores arraigados desde pequenos e passamos a refletir, enxergar, considerar as diversas possibilidades existentes e estar aberto à mudança, a transformação em se tornar uma pesquisadora.

Nesse momento de alegria, renovação, compromisso junto a responsabilidade de pesquisadora na possibilidade de pesquisar sobre a alfabetização dos alunos de origem boliviana na visão de professoras alfabetizadoras, permitiu-me buscar respostas para as inquietações como professora regente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Este estudo é fruto de um trabalho árduo, reforçando que o fruto desta pesquisa, apresentada nas páginas desta dissertação, só foi possível graças à parceria, dedicação, zelo, paciência, incentivo e até os necessários “puxões de orelha” da minha querida orientadora, que desde o início se fez verdadeiramente presente em todo o processo, gratidão!

A pesquisa apresentada nesta dissertação, buscou descortinar como a professora alfabetizadora enxerga o processo de alfabetização com os seus alunos de origem boliviana, trazendo à tona, um contexto que é cada vez mais evidente na cidade de Corumbá/MS: a presença de alunos de origem boliviana nas escolas municipais. A caminhada dos alunos de origem boliviana para essa nova cultura na realidade brasileira, muitas das vezes é marcada por situações de tensões e embates no campo da educação. A dificuldade é assinalada pela falta de reconhecimento da sua identidade cultural, visto a realidade posta, de uma norma padrão pré-estabelecida na língua e cultura escolar no Brasil.

Diante desta realidade, o objeto deste estudo é a alfabetização na região de fronteira Brasil/Bolívia. O problema central é a ausência do conhecimento da língua espanhola da maioria dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), considerando que a atuação em turmas de 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é feita pelo(a) professor(a) regente, cuja formação superior é a Licenciatura em Pedagogia. Considerando a educação como garantia de

direito humano e dever do estado e do município zelar para a efetivação dessa alfabetização, o objetivo geral proposto foi conhecer como são organizadas as práticas de alfabetização de professores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá que atuam em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com alunos(as) de origem boliviana não falantes do Português.

Os objetivos específicos foram: a) Traçar o perfil formativo e profissional dos(as) professores(as) alfabetizadores(as). b) Identificar como são organizadas as práticas de leitura, escrita e oralidade dos(as) professores(as) que promovam a alfabetização de alunos de origem boliviana que não possuem o Português como língua materna. c) Refletir sobre as possibilidades das atividades pedagógicas realizadas pelos(as) professores(as) que contribuem para a consolidação da alfabetização dos alunos de origem boliviana não falantes do Português.

Iniciamos fazendo o levantamento bibliográfico de teses e dissertações, referente ao tema no Banco Digital de Dissertações e Teses (BDTD). Para a nossa surpresa, encontramos algumas produções acadêmicas sobre temas dos alunos de origem boliviana, algumas sobre o bilinguismo e até mesmo a alfabetização, nada muito específico sobre a alfabetização dos alunos de origem boliviana, apontando que ainda há carência de produções que discutem este tema. A partir da revisão teórica, verificamos que, ainda que mínimo, algumas pesquisas consideram o aluno de origem boliviana e o potencial educativo no processo de alfabetização nas escolas municipais em região fronteiriça.

Situamos o campo de pesquisa, fronteira Brasil/Bolívia, mais especificamente na região de Corumbá, localizado a oeste do estado de Mato Grosso do Sul, considerada a Capital do Pantanal. Uma região rica de diversidade cultural, presentes nas relações pessoais entre todos que frequentam esse espaço. Enxergamos esta fronteira internacional como um campo de disputa e alteridade, como foi apresentado no item 2.1, onde a fronteira Brasil/Bolívia é considerada um espaço onde as relações humanas se estabelecem de maneira conflituosa: brasileiros marcando seu território, buscando manter suas posições de “donos do pedaço” e, em contrapartida, bolivianos chegando buscando melhorias de vidas nas áreas sociais e educacionais. Apresentamos também a questão da alteridade, que apesar dessas relações conflituosas, a fronteira se caracteriza como um espaço inovador, permitindo a construção coletiva de uma nova identidade fronteiriça, onde há respeito mútuo e reconhecimento do outro.

Em seguida, analisamos os documentos oficiais nos quais constam que a educação para os migrantes em solo brasileiro é garantido em leis, do ponto de vista constitucional. Foi apresentada leis intencionalmente nas esferas federal, estadual e municipal, demonstrando uma

rede de esforços do governo em garantir que o direito aos migrantes sejam efetivados da esfera maior para a esfera menor. Apresentamos o Protocolo de Acolhimento e Atendimento aos Migrantes Internacionais elaborado pelo MIGRAFRON, revelando ser uma grande conquista e marco legal para a nossa região de fronteira, onde recebem muitos migrantes e imigrantes que recorrem aos serviços de Saúde, Assistência Social e principalmente, na área da Educação.

Na seção 'alfabetização na perspectiva do letramento no contexto de diversidade das línguas: aproximações com a educação social', potencializamos que a alfabetização está diretamente conectada com a perspectiva do letramento, uma prática essencial para alcançar o sucesso. A alfabetização só é consolidada quando o aluno desenvolve a habilidade de utilizar a escrita em seus diversos contextos sociais. Para o desenvolvimento da metodologia, a pesquisa foi realizada com a abordagem qualitativa e com foco em um conjunto de partes que compõem um processo de alfabetização na visão das professoras regentes. Buscou-se a compreensão e interpretação das respostas dadas por esses profissionais de alfabetização da região de fronteira. Para tanto foi necessário solicitar à Semed-Corumbá, a autorização para a realização da pesquisa com professores pertencentes ao quadro de funcionários. Após o aceite da Semed, logo em seguida enviamos a documentação da pesquisa para o Comitê de Ética, onde na primeira tentativa, conseguimos a autorização, o que garantiu que a pesquisa pudesse dar os próximos passos para a realização.

O direcionamento do estudo e as etapas trabalhadas até então permitiram a realização das análises das entrevistas respondida pelas professoras alfabetizadoras do município de Corumbá. No primeiro eixo, analisamos as entrevistas com foco no perfil formativo de cada docente. Já no segundo eixo, analisamos a perspectiva do panorama que cada uma delas dispõe sobre a organização de suas práticas de alfabetização junto aos alunos de origem boliviana. A produção dos dados deu-se por meio da realização de entrevista, permitindo identificar no perfil das professoras alfabetizadoras que ambas possuem um longo tempo de experiência com a alfabetização, que foi sendo construída e moldada em articulação com a formação acadêmica e as formações continuadas oferecidas. Essa formação visivelmente conduziu-nas a ter uma visão crítica sobre o processo de alfabetização, entusiasmando-as a trabalharem para a redução das desigualdades sociais. Constatamos que todas as professoras buscaram atualizações sobre a prática de alfabetização em cursos de pós-graduação, o que favoreceu a compreensão da aquisição da leitura, mediando o aluno e os diversos letramentos ofertados pela sociedade.

Apesar de afirmarem que tenham participado de formações, as professoras alfabetizadoras, participantes desta pesquisa, sustentam que não tiveram ou participaram de

cursos e ações de formação continuada e não receberam material didático ou pedagógico que contribuam no processo de alfabetização de turmas em que há alunos de origem boliviana. Diante disso, foi constatada que essa carência de formação continuada, alinhada para as necessidades das professoras alfabetizadoras em sala de aula, em relação aos alunos de origem boliviana não falantes do português. Assim, configura-se como uma barreira, impossibilitando uma prática pedagógica voltada para a promoção da equidade e que favoreça a autonomia dos alunos de origem boliviana no processo de alfabetização.

Os dados produzidos por meio da entrevista também permitiram conhecermos a percepção das professoras entrevistadas em relação à alfabetização dos alunos de origem boliviana. Diante das respostas identificamos que elas favorecem práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. Elas reconhecem e se mostram sensíveis às condições do aluno de origem boliviana, respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem deles, fazendo com que eles sintam parte integrante da sala de aula e esse sentimento de pertencimento levanta e valoriza a autoestima. Nesse sentido, o papel do professor ultrapassa a barreira do aprendizado e se coloca como um transformador social.

As professoras entrevistadas afirmam que há desafios em trabalhar a alfabetização com os alunos de origem boliviana, suas experiências relatadas demonstram, que apesar de não terem formação específica para aprender a lidar com essa diversidade, exercem a profissão com responsabilidade, sensibilidade pedagógica, atuação ética e dentro das suas perspectivas. Propiciam o que sabem, conhecem e se apropriaram em seus anos de exercício em sala de aula, buscando ir além de mera transmissão de conhecimento, viabilizando o compromisso de alfabetizar todos os alunos.

A diversidade cultural e de línguas demonstrou ser um grande potencial pedagógico a ser utilizado pelas professoras alfabetizadoras, nos remetendo à necessidade de uma educação bilíngue em nossas escolas fronteiriças, a fim de reduzir a barreira linguística entre bolivianos e brasileiros. Outra questão que suscita uma provocação se refere a expressão das professoras de que precisam “dar conta do recado”. É necessária uma atenção especial para as necessidades formativas dos professores, pois são eles que lidam diretamente com os alunos. Propor ações de formação que possibilite conhecimentos e saberes para poderem alfabetizar nesse contexto de diversidade de línguas.

É necessário, cada vez mais, a ampliação do debate sobre a alfabetização em região de fronteira internacional de modo que as políticas públicas sejam discutidas e priorizadas no campo da educação.

A finalização desta pesquisa nos deixa inquietações sobre o tema: como o Portunhol e os recursos pedagógicos podem auxiliar essa mediação de professores e alunos no processo de alfabetização? As atividades pedagógicas em sala de aula são suficientes para que esses alunos de origem boliviana consolidem a alfabetização? Como eles encerram esse ciclo, alfabetizados na língua portuguesa? As práticas pedagógicas utilizadas pelos professores alfabetizadores do 1º e 2º anos contribuem para uma transformação social ou reforçam as barreiras sociais?

Por fim esperamos que este estudo contribua para a reflexão na área da educação sobre a importância de uma prática pedagógica mais dinâmica, inclusiva e eficaz em turmas de alfabetização no município de Corumbá, capaz de eliminar barreiras linguísticas e educacionais e garantam um ensino mais significativo para todos os alunos, promovendo a diversidade cultural, social e atendam às demandas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. ANCUR. **Global Trends Forced Displacement 2023**. Geneve: ACNUR, 2023. Disponível em: https://www.unhcr.org/global-trends. Acesso em: 2 out. 2023.

ALVES, Magda. **A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da Cidade de São Paulo.** 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. Disponível em: https://dspace.mackenzie.br/items/6a67b7a6-debb-4d26-a2ed-2417906fb8c0 Acesso em 18 ago 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BAYS, Sonia Aparecida*;* CLAROS, Kamila Frias; ESQUER, Renata de Oliveria; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. Educação na fronteira no entretempo 2010 a 2021: aproximações para a pesquisa em educação social. **Contribuciones a las ciencias sociales**, v. 16, n. 8, p. 11204–11215, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.55905/revconv.16n.8-125. Acesso em 7 jun. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia.** Rio de Janeiro: marco zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.) **Escritos de Educação.** Petrópolis: Vozes, 1998a, p. 39-64.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (org.). **Escritos de educação.** Petrópolis: Vozes, 1998b, p. 73-79.

BOURDIEU, Pierre. Compreender. *In:* Bourdieu, Pierre (org.) **A miséria do mundo.** Petrópolis, Vozes, 2001, p. 693-713.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. (org.). **A miséria do mundo.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 481-490.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Ano CXXVI, n. 191-A, seção 1, p. 1-32, 05 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, de 17 jul 999, retificado em 29 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 10 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção I, Brasília, DF, ano CXXXIV, n.

248, p. 27766-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 09 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n. 1/2020, de 21 de maio de 2020. Regulamenta a inclusão de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília, DF: MEC, **Diário Oficial da União**, de 28/10/2020, seção 1, p. 84, 2020a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147031-pceb001-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, n. 218, p. p. 61, de 16 de nov. 2020b. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152. Acesso em 7 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 25 de maio de 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm. Acesso em 23 maio 2023.

BRASIL. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 21 nov. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm. Acesso em 23 maio 2023.

CLAROS, Kamile Frias. **Necessidades formativas de professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em escolas da região de fronteira Brasil/Bolívia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/10921. Acesso em 7 jan. 2025.

CLAROS, Kamile Frias; SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento. A alfabetização de alunos de origem boliviana em escolas da fronteira Brasil-Bolívia: possibilidades e desafios. **Revista Tempo do Mundo**, v. 35, p. 239-266, 2024. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/revistas/index.php/rtm/article/view/579. Acesso em 7 jun. 2024.

CONDE, Mariana Vaca. **Estudos das Línguas no contexto de fronteira Brasil-Bolívia:** Reflexão das Políticas Linguísticas. 119f. (Dissertação de Mestrado em Estudos Fronteiriços) UFMS – Campus Pantanal, 2020. Disponível em: https://ppgefcpan.ufms.br/files/2021/03/DISSERTA%c3%87%c3%83O-MARIANA-VACA-CONDE.pdf. Acesso em 7 jun. 2024.

CIDADES gêmeas: o que são e quantas existem no Brasil. ***Tudo Geo.*** [*online*], 2021. Disponível em: https://www.tudogeo.com.br/2021/10/14/cidades-gemeas-o-que-sao-e-quantas-existem-no-brasil/. Acesso em 7 jun. 2024.

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal de Corumbá. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Ordinária n. 2484/2015, de 26 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Corumbá (2015-2025). Corumbá, 2015. Disponível em: http://leis.camaracorumba.ms.gov.br/lei/2739?type_view=consolidada Acesso em 3 jun. 2025.

CORUMBÁ. Conselho Municipal de Educação. Deliberação n. 564/2022/CME. Dispõe sobre a matrícula de crianças, adolescentes e adultos migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Corumbá - MS. Secretaria municipal de Educação. **Diocorumbá**, Corumbá, edição n. 2.472 de 11 ago 2022. Disponível em: https://do.corumba.ms.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4414#/p:10/e:4414?find=delibera%C3%A7%C3%A3o%20564/2022. Acesso em 7 jun. 2025.

CLAROS, Kamile Frias. **Necessidades formativas de professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em escolas da região de fronteira Brasil/Bolívia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/10921. Acesso em 10 abr. 2025.

DIAZ, A. S. Uma aproximação à pedagogia-educação social. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801. Acesso em 10 abr. 2025.

FERRARI, Lorene Fernandez Dall Negro. **En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! tá?:** um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil-Bolívia. Dissertação. 2017. (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2017. Disponível em: https://www.uems.br/ppg/ppgletras/Banco-de-Dissertacoes/. Acesso em 10 abr. 2025.

FERREIRO, Emilia; TERUGGI, Lilia. Diversidade de línguas e de escritas: um desafio pedagógico para a alfabetização inicial. *In:* FERREIRO, Emilia (org.). **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito:** seleção de textos de pesquisa. São Paulo: Cortez, 2013, p. 37-62.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUDO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades Mato Grosso do Sul**. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama. Acesso em 8 jun.2023.

MATO GROSSO DO SUL. (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. **Diário Oficial** n. 11.506, de 29 de maio de 2024, p. 21-23, 2024.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira:** a degradação do outro nos confins do mundo. São Paulo: contexto, 2021.

MINAYO, Maria Cecília. S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Cad. Saúde Públ**., Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/set, 1993.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. **Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos.** 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18925/2/Simone%20Garbi%20Santana%20Molinari.pdf Acesso em 18 ago 2023.

MORAES, Cristina de Cássia Pereira. O Tráfico de escravos para o Brasil no século XVIII. **Revista Brasileira do Caribe**, v. 8, n. 15, p. 197-243, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=159114265010. Acesso em 10 ago 2023.

MORAES, Lourival M. **Bilinguismo e jogo de identidades na região de fronteira:** a escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços) - Universidade de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal. Corumbá,MS, 2012.

MORETTO, Vasco Pedro. Prova: **Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 7 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

NAKAYAMA, Tayanara. **Na fronteira** - histórias da intersecção Brasil-Bolívia nas cidades de Corumbá e Puerto Quijarro. Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Jornalismo) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2017.

NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado *et al.* (org). **Anuário das migrações internacionais Corumbá/MS 2022**. Disponível em: https://migrafron.ufms.br/files/2023/06/ANUARIO-DAS-MIGRACOES-INTERNACIONAIS-EM-CORUMBA.pdf

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional. **Intermeio**, Campo Grande, v. 15, n. 29, p.106-119, jan./jun. 2009.

PERES, Roberta Guimarães. Presença boliviana na construção de Corumbá – Mato Grosso do Sul: espaço de fronteira em perspectiva histórica. *In:* BAENINGER, Rosana (org). **Imigração boliviana no Brasil** . Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012, p. 35-75.

PRÉ-MATRÍCULA digital 2023. Secretaria municipal de educação. Disponível em: https://sites.google.com/view/portaldaremecorumbams/inicial/pr%C3%A9-matr%C3%ADcula-digital-2023. Acesso em 24 jun. 2023.

RIBEIRO, M. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, Abril, 2006. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/q7dyDVgwkzrZr77q66wLNqL/?format=pdf&lang=pt Acesso em 10 abr. 2023.

SALGADO, Daniela Fonseca da Silva. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol.** 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3690/5/Daniela_Fonseca_Siva_Salgado_2018.pdf. Acesso em 2 jun. 2025.

SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues. **Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da literatura infantil.** 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Corumbá, MS, 2021a. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/3652. Acesso em 2 jun. 2025.

SANTOS, Tarissa Marques Rodrigues. **Catálogo de Literatura Infantil na Fronteira BrasilBolívia "Pequenos Leitores Fronteiriços"**. Orientação de Lucilene Machado Garcia Arf. Ilustrações de Vitor Hugo Souza. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, Corumbá, 2021b. Disponível em: https://ppgefcpan.ufms.br/catalogo-de-literatura-infantil-pequenos-leitores-fronteiricos-fronteira-brasil-bolivia/. Acesso em 2 jun. 2025.

SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento; ARRUDA, Márcia Ramires de. A formação continuada na rede municipal de ensino de Corumbá/MS: limites e perspectivas. **Nuances:** Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 19, n. 20, p. 116–133, 2011. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/984. Acesso em: 19 out. 2023.

SILVA, Norma Beppler Penido Ribeiro. **Escola de Fronteira:** a proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS. 2016. Dissertação (Mestrado em estudos fronteiriços) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Corumbá, MS, 2016. Disponível em: https://ppgefcpan.ufms.br/files/2017/06/Norma-Beppler.pdf

SILVA, Janaína. **Relações interculturais no espaço escolar:** estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) - Universidade Federal do ABC, Garulhos, 2016. Disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=103662. Acesso em 08 set. 2023.

SILVA, Ana Maria Santana da; SOUZA, Tammi Flavie P. B de; COSTA, Vanessa Carolina. Educação na fronteira: crianças bolivianas em escolas brasileiras. *In:* KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Diálogos com a diversidade:** desafios da formação de educadores na contemporaneidade. 1. ed. Campinas,SP: Mercado de Letras, 2010, p. 233-253.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 1-17, jan /abr. 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt Acesso em 4 jun. 2025.

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda Becker. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Roseli Trevisan Marques de; CATANI, Afrânio Mendes. Educação escolar e educação social: uma interação a favor da cidadania. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 3, 2016. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9388/6292 Acesso em 10 abr. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5 ed. Petrópolis, Vozes: 2002.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo na Fronteira:** políticas e práticas interculturais. Curitiba: CRV, 2022.

VERA, Thais Isis da. **As Pluralidades de uma escola do campo em território fronteiriço Brasil- Bolívia.** Dissertação. (Mestrado em Educação e Territorialidade) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Territorialidade, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4870/1/ThaisIsisdaCruzVera.pdf Acesso em 4 out. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – RELAÇÃO DAS PESQUISAS SOBRE A TEMÁTICA

Autoras	Título	Tipo*	O que discute
Alves (2015)	A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da Cidade de São Paulo	D	A inserção dos alunos bolivianos, o seu pertencimento, a sua participação e a sua interação na escola brasileira, específico na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Edgard Cavalheiro, São Paulo-SP.
Molinari (2016)	Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos	T	Alfabetização de crianças imigrantes bolivianas em escolas municipais de Guarulhos -SP
Silva (2016)	Escola de Fronteira: a proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC	D	A alfabetização de alunos residente na Bolívia que frequentam uma escola de Corumbá-MS
Silva, J. (2016)	Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana	D	A relação da criança boliviana, seu colega brasileiro e educadores na rede pública de ensino de São Paulo -SP
Ferrari (2017)	En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! tá?: um olhar situado sobre aspectos de translinguagem da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil-Bolívia.	D	A práticas de translinguagem que podem emergir na interação professora-alunos em uma sala de aula na escola CAIC - Padre Ernesto Sassida, localizada próximo à fronteira Brasil/Bolívia em Corumbá-MS, onde as culturas e as línguas se misturam, as chamadas zonas de contato, precisam de políticas próprias pois recebem alunos com línguas e culturas diferentes. Romper com limites tradicionais e expressar a igualdade nas zonas de contato, conduzindo a um relacionamento igualitário entre seus habitantes.
Salgado (2018)	Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol	D	Professores percebem haver especificidades na alfabetização, mas desconhecem a perspectiva linguística da alfabetização, uma vez que esta não conta na formação continuada em escolas municipais de Foz do Iguaçu.
Conde (2020)	Estudos das Línguas no contexto de fronteira Brasil-Bolívia: Reflexão das Políticas Linguísticas.	D	Tece considerações que despertem o pensamento e a reflexão sobre as línguas na fronteira, subsidiado pelo pensamento de teóricos que têm se dedicado às temáticas das línguas e das fronteiras, Bolívia-Brasil, nas cidades de Corumbá/BR e Puerto Quijarro/BO.
Santos (2021a)	Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da literatura infantil	D	Fomentar sobre as produções de literatura e incentivar uma política de formação de leitores nessa fronteira Corumbá/Puerto Quijarro.
Vera (2021)	As Pluralidades de uma escola do campo em território fronteiriço Brasil- Bolívia	D	Busca dar visibilidade às escolas do campo, em especial Escola Rural Polo Eutrópia Gomes Pedrosa, em Corumbá-MS. Diante das relações construídas nesses espaços entre alunos, professores e gestores, propõe-se o bilinguismo como um dos caminhos promissores. Percebe-se a dimensão das dificuldades no aprendizado e dos reais desafios enfrentados no espaço escolar. O sistema educacional do campo precisa ser específico, não padronizado aos viéis urbanos.

*D- Dissertação T- Tese

APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao Senhor Genilson Canavarro de Abreu
DD. Secretário Municipal de Educação de Corumbá

Senhor Secretário
Esperamos encontrá-lo bem.

A mestranda Renata de Oliveira Esquer desenvolverá a pesquisa com o título **"as práticas de alfabetização na visão de professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em uma escola da região de fronteira Brasil/Bolívia"** sob minha orientação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Daremos entrada do projeto na Plataforma Brasil para ser apreciado em seu teor ético por um Comitê de Ética.

Diante disso, vimos respeitosamente, solicitar dessa Secretaria anuência para a coleta de dados na rede municipal de ensino de Corumbá-MS por meio da autorização para contato com o(a) técnico responsável pelo setor de alfabetização, para acesso às seguintes informações relativas na rede municipal de ensino (REME) de Corumbá, MS: (i) número e relação de nome de professores alfabetizadores (regentes) com atuação em 2023 em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pertencentes ao quadro efetivo na REME; (ii) número de turmas de 1º e 2º ano e respectivas escolas em que há alunos estrangeiros, ou de origem boliviana que não tem o Português como língua materna.

Também pedimos autorização para a realização de entrevista com professores(as) alfabetizadores(as) que possuem alunos estrangeiros em suas turmas. O objetivo deste estudo é compreender a visão dos professores(as) alfabetizadores(as) de uma escola da rede municipal de ensino de Corumbá sobre como ocorrem as práticas de alfabetização em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que há alunos que não têm o Português como língua materna. Esclarecemos que cada professor(a) será convidado(a) livremente para participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), podendo aceitar, ou não.

Reiteramos o compromisso em disponibilizar os resultados da pesquisa, bem como preservar informações pessoais dos(as) profissionais envolvidos(as), em conformidade com o código de ética para o desenvolvimento de pesquisa com seres humanos.

Desde já agradecemos sua costumeira colaboração e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos adicionais, por e-mail ou telefone.

Corumbá, MS, 27 de outubro de 2023.

Profa. Dra. Márcia Regina do N. Sambugari
Orientadora
marcia.sambugari@ufms.br
(67)99132-5509

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS(AS) PARTICIPANTES DA ENTREVISTA

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **"as práticas de alfabetização na visão de professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em uma escola da região de fronteira Brasil/Bolívia"**, desenvolvida pela pesquisadora Renata de Oliveira Esquer, sob a orientação da pesquisadora Márcia Regina do Nascimento Sambugari

O objetivo central do estudo é compreender a visão dos professores(as) alfabetizadores(as) de uma escola da rede municipal de ensino de Corumbá sobre como ocorrem as práticas de alfabetização em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que há alunos que não têm o Português como língua materna..

O convite para a sua participação se deve ao seguinte critério de inclusão: ser professor(a) alfabetizador(a) da rede municipal de ensino de Corumbá, MS que atua em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no ano de 2023 e possui alunos de origem boliviana que não têm o Português como primeira língua.

Sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não terá prejuízo algum caso decida não consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução da pesquisa. Serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas.

Qualquer dado que possa identificá-lo(a) será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local seguro. A qualquer momento, durante a pesquisa, ou posteriormente, você poderá solicitar da pesquisadora informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato explicitados neste Termo.

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista à pesquisadora do projeto. A entrevista será gravada mediante a sua autorização. O tempo de duração da entrevista é de aproximadamente 30 a 40 minutos. As entrevistas serão transcritas e armazenadas, em arquivos digitais, mas somente terão acesso às mesmas a pesquisadora.

Em caso de gastos decorrentes de sua participação na pesquisa, você (e seu acompanhante, se houver) será ressarcido(a). Em caso de eventuais danos decorrentes de sua participação na pesquisa, você será indenizado(a).

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por pelo menos cinco anos, conforme Resolução CNS nº 466/2012.

Salientamos que existem benefícios em colaborar na pesquisa como: um momento de ser ouvido sem julgamentos; um espaço seguro para trazer as suas reflexões sobre a sua prática pedagógica. Sua colaboração nesta pesquisa contribuirá com os estudos sobre as práticas de alfabetização em escolas da região de fronteira Brasil/Bolívia, sendo o seu relato muito importante para a realização da pesquisa.

Os resultados desta pesquisa serão divulgados em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados, artigos científicos e no formato de dissertação.

Rubrica da Pesquisadora Rubrica do(a) participante

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma do(a) participante da pesquisa e outra do pesquisador. Em caso de dúvidas quanto à sua participação, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável através do email renata.esquer.10@gmail.com, do telefone (67) 996569684. Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFMS(CEP/UFMS), localizado no Campus da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, prédio das Pró-Reitorias 'Hércules Maymone' – 1º andar, CEP: 79070900. Campo Grande – MS; e-mail: cepconep.propp@ufms.br; telefone: 67-3345-7187; atendimento ao público: 07:30-11:30 no período matutino e das 13:30 às 17:30 no período vespertino.

O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma, o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

[ ] marque esta opção se você concorda que seja realizada a gravação da entrevista em áudio.
[ ] marque esta opção se você não concorda que seja realizada a gravação da entrevista em áudio.

_____
Renata de Oliveira Esquer – Pesquisadora

_____, _____ de_____, de_____.
Local e data

_____
Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

_____, _____ de_____, de_____.
Local e data

APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA A PARTIR DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Objetivos Específicos	Possibilidades de Questões
a) Traçar o perfil formativo e profissional dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em turmas com alunos com alunos não falantes do Português.	1- Qual a sua formação em nível superior? Em qual instituição, onde (cidade) e que ano finalizou o curso? O seu curso foi a distância ou presencial? [Caso tenha mais de uma graduação perguntar o mesmo] 2- Você fez especialização? [Caso sim, em qual área?] 3- Você tem Mestrado? Ou está cursando? [Caso sim, em qual área?] 4- [Caso tenha mestrado perguntar:] Você tem Doutorado? [Caso sim, em qual área?] 5- Você já recebeu, ou teve acesso a algum tipo de material, ou formação pensando o processo de alfabetização nessas turmas em que há alunos de origem boliviana que não falam o Português? 6- Você fez curso de espanhol? [Se fez, quando?] 7- Qual a sua opinião sobre um segundo idioma em região de fronteira? 8- Há quanto tempo você atua como professor(a) na rede municipal de ensino de Corumbá? 9- E há quanto tempo você atua em turmas de alfabetização que há alunos de origem boliviana que não falam o Português? 10- Deste período que você atua, quantas vezes você teve alunos de origem boliviana que não falam o Português?
b) Identificar como são organizadas as práticas de leitura, escrita e oralidade dos(as) professores(as) que promovam a alfabetização de alunos de origem boliviana que não possuem o Português como língua materna; c-) Refletir sobre as possibilidades das atividades pedagógicas realizadas pelos(as) professores(as) que contribuem para a consolidação da alfabetização dos alunos de origem boliviana não falantes do Português.	11- Como você trabalha a leitura em sua turma em que há alunos de origem boliviana não falantes do português? 12- Há algum livro de literatura infantil em espanhol no acervo da sua escola? 13- Há dificuldades em trabalhar a leitura com alunos de origem boliviana que não falam o Português? 14- Que tipo de atividades e materiais você tem utilizado para trabalhar a escrita na turma em que há alunos de origem boliviana não falantes do português? 15- Como você conversa com os alunos de origem boliviana não falantes do Português dentro da sala de aula? 16- E fora da sala de aula, como você conversa com esses alunos? 17- Eu fiz algumas perguntas, mas você quer falar mais alguma coisa relacionada à sua prática de alfabetização em turmas com alunos de origem boliviana?

ANEXOS

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA SEMED-CORUMBÁ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Tendo em vista a solicitação de pesquisa da mestranda **Renata de Oliveira Esquer**, intitulada **"Práticas de alfabetização em turmas com alunos(as) de origem boliviana não falantes do Português: um estudo a partir da visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá-MS"**, sob orientação da professora Dra. Márcia Regina do N. Sambugari, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), informamos que esta segue autorizada pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

Reiteramos o reconhecimento da relevância do estudo e autorizamos a realização da coleta de dados na REME - Corumbá-MS por meio de contato com o(a) técnico(a) responsável pelo setor de alfabetização para acesso às seguintes informações: (i) número de turmas de 1° e 2° anos do Ensino Fundamental e respectivas escolas da REME - Corumbá em 2024; (ii) lotação de professores(as) alfabetizadores(as) [regentes] com atuação em 2024 em turmas de 1° e 2° anos; (iii) relação de escolas com o número de alunos(as) de origem boliviana que não são falantes do Português em turmas de 1° e 2° anos; além de entrevista com professores(as) alfabetizadores(as), mediante assinatura do Termo de Livre Consentimento pelos sujeitos da pesquisa.

Em relação aos documentos solicitados, colocamos à disposição a Gerência de Gestão de Políticas Educacionais para subsidiar a pesquisa no que se fizer necessário.

Corumbá, 23 de novembro de 2023.

GENILSON CANAVARRO DE ABREU
Secretário Municipal de Educação
Portaria "P" n° 09, de 01 de janeiro de 2021

ANEXO B - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL - UFMS

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS COM ALUNOS DE ORIGEM BOLIVIANA NÃO FALANTES DO PORTUGUÊS: UM ESTUDO A PARTIR DA VISÃO DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS) DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ-MS

Pesquisador: RENATA DE OLIVEIRA ESQUER

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 77279923.1.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.664.645

Apresentação do Projeto:

'texto do pesquisador': Este projeto de pesquisa faz parte do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, na Linha de Pesquisa Práticas Educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares. Diante do cenário da presença nas escolas da REME-Corumbá de alunos que não têm o Português como língua materna e precisam ser alfabetizados na língua oficial brasileira, o objeto deste projeto de pesquisa é a alfabetização em região de fronteira Brasil/Bolívia. O problema central é a ausência do conhecimento da língua espanhola da maioria dos(as) professores(as) alfabetizadores(as), considerando que a atuação em turmas de 1º e 2º anos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é feita pelo(a) professor(a) regente, cuja formação superior é a Licenciatura em Pedagogia. E dessa problemática emerge a seguinte questão norteadora: como ocorrem as práticas de alfabetização em turmas que têm alunos residentes fronteiriços, migrantes, ou imigrantes não falantes do Português nas escolas municipais de Corumbá ? o objetivo geral é compreender como ocorrem as práticas de alfabetização em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que tem alunos(as) de origem boliviana não falantes do Português na visão de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá. O presente projeto será realizado numa abordagem

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros ¿ Prédio das Pró-Reitorias ¿Hércules Maymone¿ ¿ 1º andar
Bairro: Pioneiros **CEP:** 70.070-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

qualitativa do tipo exploratória. Para a escolha dos(as) professores(as) participantes deste estudo para a realização da entrevista com seis professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá, MS que atuam em turmas de 1º ou 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em que há alunos(as) de origem boliviana não falantes do Português. Critério de Inclusão: Para a inclusão como participante nesta pesquisa serão selecionados professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá,

MS que atuam em turmas de 1º ou 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em que há alunos(as) de origem boliviana não falantes do Português. Critério de Exclusão: Serão excluídos os professores que não atuam em turmas de 1º ou 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como aqueles que não aceitarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Objetivo da Pesquisa:

'texto do pesquisador': O presente projeto será realizado numa abordagem qualitativa do tipo exploratória. Para a escolha dos(as) professores(as) participantes deste estudo para a realização da entrevista com seis professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá, MS que atuam em turmas de 1º ou 2º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em que há alunos(as) de origem boliviana não falantes do Português.

Objetivo Secundário:

a) Traçar o perfil formativo e profissional dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em turmas com alunos que não falantes do Português. b) Verificar as práticas de leitura, escrita e oralidade dos(as) professores(as) que promovam a alfabetização de alunos imigrantes. c) Refletir sobre as possibilidades das atividades pedagógicas realizadas pelos(as) professores(as) que contribuem para a consolidação da alfabetização dos alunos de origem boliviana não falantes do Português.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

'texto do pesquisador': Riscos: Os riscos se referem ao tempo que destinará para participar da entrevista, pois é possível que deixe de executar suas atividades rotineiras e cotidianas. Ou também possa ocorrer possíveis constrangimentos quanto à argumentação, ou desinteresse em responder a alguma questão. Para a questão de constrangimento, esclareceremos, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar do estudo, assim como tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação não representará dano algum ao entrevistado. Se for necessário, faremos o devido encaminhamento para o atendimento com um profissional da área de Psicologia. Benefícios:

Os benefícios em colaborar na pesquisa são os seguintes: um momento de ser ouvido sem

julgamentos; um espaço seguro para trazer as suas reflexões sobre a sua prática pedagógica. A colaboração nesta pesquisa contribuirá com os estudos sobre as práticas de alfabetização em escolas da região de fronteira Brasil/Bolívia, sendo o relato dos(as) professores(as) muito importante para a realização da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

'texto do pesquisador': Tamanho da Amostra no Brasil: 6

Haverá uso de fontes secundárias de dados (prontuários, dados demográficos, etc)? Não

Informe o número de indivíduos abordados pessoalmente, recrutados, ou que sofrerão algum tipo de intervenção neste centro de pesquisa: 6

O Estudo é Multicêntrico no Brasil? Não

Propõe dispensa do TCLE? Não

Haverá retenção de amostras para armazenamento em banco? Não

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- Folha de rosto: OK
- Projeto detalhado: OK
- Anuências das instituições envolvidas: OK
- Cronograma: OK
- Orçamento: OK
- Instrumentos de coleta de dados: OK
- TCLE: OK

Recomendações:

- No projeto detalhado, na seção dos Objetivos Específicos (3.1) é apresentado o seguinte objetivo específico: "c) Verificar as dificuldades dos professores(as) em suas práticas de alfabetização." Mas este objetivo não encontra-se no formulário de informações básicas. Adicionar ao formulário de informações básicas, caso seja um objetivo específico da pesquisa.
- Informar se o instrumento de coleta de dados é de autoria própria.
- Recomendamos ajustar os meses de início das atividades no projeto detalhado, pois as atividades descritas no projeto detalhado e no formulários de informações básicas devem conter as mesmas datas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Após análise ética, este Comitê manifesta-se favorável à aprovação deste Projeto de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

CONFIRA AS ATUALIZAÇÕES DISPONÍVEIS NA PÁGINA DO CEP/UFMS

1) Regimento Interno do CEP/UFMS

Disponível em: https://cep.ufms.br/novo-regimento-interno/

2) Calendário de reuniões: https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2024/

3) Etapas do trâmite de protocolos no CEP via Plataforma Brasil

Disponível em: https://cep.ufms.br/etapas-do-tramite-de-protocolos-no-cep-via-plataforma-brasil/

4) Legislação e outros documentos:

Resoluções do CNS.

Norma Operacional nº001/2013.

Portaria nº2.201 do Ministério da Saúde.

Cartas Circulares da Conep.

Resolução COPP/UFMS nº240/2017.

Outros documentos como o manual do pesquisador, manual para download de pareceres, pendências frequentes em protocolos de pesquisa clínica v 1.0, etc.

Disponíveis em: https://cep.ufms.br/legislacoes-2/

5) Informações essenciais do projeto detalhado

Disponíveis em: https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-projeto-detalhado/

6) Informações essenciais – TCLE e TALE

Disponíveis em: https://cep.ufms.br/informacoes-essenciais-tcle-e-tale/

- Orientações quanto aos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e aos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) que serão submetidos por meio do Sistema Plataforma Brasil versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os participantes da pesquisa versão 2.0.

- Modelo de TCLE para os responsáveis pelos participantes da pesquisa menores de idade e/ou legalmente incapazes versão 2.0.

7) Biobancos e Biorrepositórios para armazenamento de material biológico humano

Disponível em: https://cep.ufms.br/biobancos-e-biorrepositorios-para-material-biologico-humano/

8) Relato de caso ou projeto de relato de caso?

Disponível em: https://cep.ufms.br/662-2/

9) Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa

Disponível em: https://cep.ufms.br/cartilha-dos-direitos-dos-participantes-de-pesquisa/
10) Tramitação de eventos adversos
Disponível em: https://cep.ufms.br/tramitacao-de-eventos-adversos-no-sistema-cep-conep/
11) Declaração de uso de material biológico e dados coletados
Disponível em: https://cep.ufms.br/declaracao-de-uso-material-biologico/
12) Termo de compromisso para utilização de informações de prontuários em projeto de pesquisa, para pesquisas na Humap/UFMS acessar:
https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiaocentro-oeste/humap-ufms
13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados Disponível em: https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/

É de responsabilidade do pesquisador submeter ao CEP semestralmente o relatório de atividades desenvolvidas no projeto e, se for o caso, comunicar ao CEP a ocorrência de eventos adversos graves esperados ou não esperados. Também, ao término da realização da pesquisa, o pesquisador deve submeter ao CEP o relatório final da pesquisa. Os relatórios devem
ser submetidos através da Plataforma Brasil, utilizando-se da ferramenta de NOTIFICAÇÃO.
Informações sobre os relatórios parciais e final podem acessadas em https://cep.ufms.br/relatorios-parciais-e-final/

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2253006.pdf	24/11/2023 11:24:02		Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_assinada.pdf	24/11/2023 11:17:32	RENATA DE OLIVEIRA ESQUER	Aceito
Declaração de concordância	Autorizacao_Pesquisa_Semed_Corumba.pdf	24/11/2023 09:25:09	RENATA DE OLIVEIRA ESQUER	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	23/11/2023 19:37:02	RENATA DE OLIVEIRA ESQUER	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	23/11/2023 19:35:08	RENATA DE OLIVEIRA ESQUER	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	23/11/2023 19:34:54	RENATA DE OLIVEIRA ESQUER	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

CAMPO GRANDE, 22 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
Marisa Rufino Ferreira Luizari
(Coordenador(a))