

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

KAMILE FRIAS CLAROS

NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES(AS)
ALFABETIZADORES(AS) QUE ATUAM EM ESCOLAS DA REGIÃO DE
FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA

Corumbá, MS

2024

KAMILE FRIAS CLAROS

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES(AS)
ALFABETIZADORES(AS) QUE ATUAM EM ESCOLAS DA REGIÃO DE
FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA**

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.

Orientação: Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Corumbá, MS

2024

KAMILE FRIAS CLAROS

**NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES(AS)
ALFABETIZADORES(AS) QUE ATUAM EM ESCOLAS DA REGIÃO DE
FRONTEIRA BRASIL/BOLÍVIA**

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: 04/09/2024.

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. Suzana Vinicia Mancilla Barreda (Membro Titular Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Erika Natacha Fernandes de Andrade (Membro Suplente Interno)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima. (Membro Suplente Externo)
(Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/FCT Presidente Prudente)

Corumbá, MS, 04 de setembro de 2024.

*À minha querida avó Heidy (in memoriam), por me amar,
me incentivar e apoiar. É por você que fui além das
fronteiras.*

*Ao meu querido tio Heidywaldo (in memoriam), que me
dizia desde pequena que o meu futuro seria maior do que
eu imaginava. Você estava certo!*

La llevo en mi corazón

Y le doy mi inspiración

Quiere a mi patria Bolivia

Como la quiero yo

(LOVY, Bonny. Viva Mi Patria Bolivia)

AGRADECIMENTOS

Gratidão à Deus, que nunca me desamparou, e mesmo nos dias mais difíceis, segurou em minhas mãos e me fez forte.

Gratidão a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), local que fiz minha graduação e que me incentivou a iniciar o mestrado, que foi minha casa por longos anos e que me proporcionou experiências e crescimento pessoal e profissional, onde conheci pessoas maravilhosas e vivenciei sensações e emoções importantes.

Gratidão à minha orientadora Profa. Dra. Márcia Regina do Nascimento Sambugari, por estar sempre ao meu lado, nunca me deixar desistir, por me entender e acolher, por sempre me motivar a ser melhor e ter perseverança, por transmitir calma e resiliência, por não deixar eu desanimar, por me mostrar que a vida é curta e que podemos respirar sempre. Seu cuidado, seu carinho, sua atenção, serão sempre símbolo do afeto e carinho que tenho por você, sou grata por todos os momentos e anos de parceria, pelos ensinamentos, pelo incentivo, pelos conhecimentos, pela preocupação, por ser você. Saiba que sem você, eu não conseguiria chegar aqui.

Gratidão aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Câmpus do Pantanal (CPAN) da UFMS, alguns de vocês já eram inspirações desde a graduação, o mestrado só me fez admirá-los (as) mais, obrigada por tudo.

Gratidão às professoras que estiveram na banca de qualificação, Profa. Dra. Ana Paula Ferreira da Silva (PUC-SP), Profa. Dra. Suzana Vinicia Mancilla Barreda (UFMS) e Profa. Dra. Sílvia Adriana Rodrigues (UFMS) pelas orientações para o encaminhamento deste estudo.

Gratidão ao meu querido Prof. Dr. Jorge Luís Mazzeo Mariano (*in memorian*), que nos dias mais difíceis trazia palavras acolhedoras, que incentivou e motivou, que me fez apaixonar pela História e por Histórias, pela luta e pelos direitos, que lá na graduação me disse que me veria no mestrado no outro ano. E realmente viu, obrigada por sempre acreditar em mim.

Gratidão a minha querida e amada Rayssa, pelo amor, paciência, companheirismo, atenção, que sempre me encorajou, incentivou e apoiou em todas as horas, sempre com uma palavra de incentivo e carinho. Parte desta conquista também é sua.

A minha irmã Gabriela e ao seu esposo Eduardo, pelo carinho, cuidado e atenção à minha saúde quando eu mesma me esquecia, vocês nunca soltaram minha mão.

Ao meu querido irmão Salomão Júnior, pelo amor, carinho, atenção e imensas mensagens de áudios e ligações que segundo ele eram para me deixar feliz, funcionou.

Aos meus queridos pais, Claudia e Salomão, pelo amor incondicional, apoio, incentivo e principalmente pelas orações. A eles dedico inteiramente este trabalho. A toda minha família, que mesmo à distância, esteve presente em todos os momentos.

Gratidão aos amigos que estiveram junto a mim ao decorrer deste caminho, que incentivaram e torceram por mim, que acreditaram e seguraram minha mão.

Gratidão aos colegas de Mestrado em Educação pelo enriquecimento de trocas e companheirismo, às minhas amigas de mestrado, Melina, Selma e Sonia, que foram meu porto seguro em muitos momentos.

Gratidão aos professores que se dispuseram a ouvir e falar sobre um assunto tão delicado e tão necessário, isto não aconteceria sem vocês, obrigada.

Gratidão a todos(as) aqueles(as) que de alguma forma contribuíram para que este caminho fosse possível.

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.

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 Câmpus do Pantanal, com área de concentração em Educação Social e está inserida na Linha de Pesquisa Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares. A alfabetização é um processo dialógico no qual a relação professor/aluno e aluno/aluno é fundamental, sendo necessário levar em conta as peculiaridades de cada criança. Contudo, essa dimensão comunicativa se torna mais complexa quando a escola está num contexto territorial de países diferentes, onde há o contato com várias línguas. É o caso da cidade de Corumbá, localizada no oeste do estado de Mato Grosso do Sul, e tem como país vizinho a Bolívia. Essa realidade nos levou ao problema que é a falta de formação específica do(as) professor(a) alfabetizador(a) para atuar em escolas corumbaenses inseridas na região de fronteira internacional em que há alunos(as) de origem boliviana que não têm a Língua Portuguesa como língua materna. Buscou-se responder às seguintes questões: que tipo de formação eles(as) recebem ou buscam para lidar com essa especificidade no processo de alfabetização? Quais são as suas necessidades formativas? O objetivo geral foi compreender as necessidades de formação de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá, MS que atuam em turmas com alunos de origem boliviana que não têm a Língua Portuguesa como língua materna. Os objetivos específicos foram: (a) verificar as possibilidades de suportes oferecidos para a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as); e (b) refletir sobre as necessidades formativas dos(as) professores(as) para alfabetizar em turmas que há alunos de origem boliviana falantes de outra língua. Numa abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com oito professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá que atuam em turmas de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais que possuem alunos que têm o espanhol como língua materna. Os dados produzidos foram organizados em eixos temáticos e analisados a partir de alguns elementos da análise de conteúdo da vertente francesa, buscando as recorrências nos depoimentos dos(as) participantes. Da análise empreendida quanto às possibilidades de suportes oferecidos para a formação dos(as) professores(as) percebeu-se que há poucos materiais disponibilizados, tais como livros, jogos, pois a ênfase está no contexto brasileiro. Eles(as) buscam pesquisar na internet textos, cursos, vídeos que possam contribuir em suas práticas de alfabetização. A maioria não tem conhecimento da língua espanhola, tornando um desafio para a relação professor/aluno, mas busca formas de comunicação e o tempo de exercício na docência tem contribuído na formação deles(as). Com relação às necessidades formativas para atuar em turmas de alfabetização, foi recorrente a necessidade de ações abordam: questões linguísticas; formas de avaliar as crianças a partir de suas necessidades e singularidades; imersão à cultura fronteiriça; acesso à literatura, contos bolivianos; aprendizagem da língua espanhola dentro da escola. Com a realização deste estudo buscou-se registrar as demandas de formação para a alfabetização em escolas de fronteira, possibilitando pensar em proposições de políticas de formação no município de Corumbá.

Palavras-chave: Fronteira internacional; Formação docente; Leitura; Escrita.

CLAROS, Kamile Frias. **Training needs of literacy teachers who work in schools in the Brazil/Bolivia border region.** 2024. Dissertation (Master's in Education) – Federal University of Mato Grosso do Sul, Pantanal Campus, Corumbá, 2024.

ABSTRACT

This research is part of the Master's in Education course of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso at the Pantanal Campus, with an area of concentration in Social Education and is part of the Research Line Educational practices, teacher training (as)/educators in school and non-school spaces. Literacy is a dialogical process in which the teacher/student and student/student relationship is fundamental, and it is necessary to take into account the peculiarities of each child. However, this communicative dimension becomes more complex when the school is in a territorial context of different countries, where there is contact with several languages. This is the case of the city of Corumbá, located in the west of the state of Mato Grosso do Sul, and whose neighboring country is Bolivia. This reality led us to the problem which is the lack of specific training of literacy teachers to work in schools in Corumbá located in the international border region where there are foreign students who do not have the Portuguese language as a first language. We sought to answer the following questions: what type of training do they receive or seek to deal with this specificity in the literacy process? What are your training needs? The general objective was to understand the training needs of literacy teachers in the municipal education network of Corumbá, MS who work in classes with students of Bolivian origin who do not have Portuguese as their first language. The specific objectives were: (a) to verify the possibilities of support offered for the training of literacy teachers; and (b) identify the training needs of teachers to teach literacy in classes where there are students of Bolivian origin who speak another language. In a qualitative approach, interviews were carried out with eight literacy teachers from the Corumbá municipal education network who work in 1st and 2nd year classes in the Early Years with students who have Spanish as their first language. The data produced was organized into thematic axes and analyzed based on some elements of content analysis from the French aspect, looking for recurrences in the participants' statements. From the analysis undertaken regarding the possibilities of support offered for the training of teachers, it was noticed that there are few materials available, such as books and games, as the emphasis is on the Brazilian context. They seek to search the internet for texts, courses, videos that can contribute to their literacy practices. The majority do not have knowledge of the Spanish language, making the teacher/student relationship a challenge, but they seek ways of communicating and the time spent teaching has contributed to their training. Regarding the training needs to work in literacy classes, there was a recurring need for actions to address: linguistic issues; ways of evaluating children based on their needs and singularities; immersion in border culture; access to literature, Bolivian stories; learning the Spanish language within school. By carrying out this study, we sought to record the training demands for literacy in border schools, making it possible to think about proposals for training policies in the municipality of Corumbá.

Keywords: International border; Teacher training; Reading; Writing.

CLAROS, Kamile Frias. **Necesidades de formación de los alfabetizadores que trabajan en escuelas de la región fronteriza Brasil-Bolivia.** 2024. Disertación (Maestría en Educación) – Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Corumbá, 2024.

RESUMEN

Esta investigación forma parte de la Maestría en Educación del Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso en el Campus Pantanal, con área de concentración en Educación Social y forma parte de la Línea de Investigación Prácticas educativas, formación docente. (as)/educadores en espacios escolares y no escolares. La alfabetización es un proceso dialógico en el que la relación profesor/alumno y alumno/alumno es fundamental, y es necesario tener en cuenta las peculiaridades de cada niño. Sin embargo, esta dimensión comunicativa se vuelve más compleja cuando la escuela se encuentra en un contexto territorial de diferentes países, donde hay contacto con varias lenguas. Este es el caso de la ciudad de Corumbá, ubicada al oeste del estado de Mato Grosso do Sul, y cuyo país vecino es Bolivia. Esta realidad nos llevó al problema que es la falta de formación específica de alfabetizadores para trabajar en escuelas de Corumbá ubicadas en la región fronteriza internacional donde hay estudiantes extranjeros que no tienen la lengua portuguesa como primera lengua. Buscamos responder las siguientes preguntas: ¿qué tipo de formación reciben o buscan abordar esta especificidad en el proceso de alfabetización? ¿Cuáles son sus necesidades de formación? El objetivo general fue comprender las necesidades de formación de alfabetizadores de la red educativa municipal de Corumbá, MS que trabajan en clases con estudiantes de origen boliviano que no tienen el portugués como lengua materna. Los objetivos específicos fueron: (a) verificar las posibilidades de apoyo ofrecido para la formación de alfabetizadores; y (b) identificar las necesidades de formación de docentes para alfabetizar en aulas donde hay estudiantes de origen boliviano que hablan otro idioma. Desde un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas a ocho alfabetizadores de la red educativa municipal de Corumbá que trabajan en clases de 1º y 2º año de la Educación Infantil con estudiantes que tienen el español como primera lengua. Los datos producidos fueron organizados en ejes temáticos y analizados a partir de algunos elementos de análisis de contenido desde la vertiente francesa, buscando recurrencias en las declaraciones de los participantes. Del análisis realizado sobre las posibilidades de apoyo ofrecido para la formación de profesores, se constató que hay pocos materiales disponibles, como libros y juegos, ya que el énfasis está en el contexto brasileño. Buscan buscar en internet textos, cursos, videos que puedan contribuir a sus prácticas de alfabetización. La mayoría no tiene conocimiento del idioma español, lo que hace que la relación docente/alumno sea un desafío, pero buscan formas de comunicarse y el tiempo dedicado a la enseñanza ha contribuido a su formación. En cuanto a las necesidades de formación para trabajar en las clases de alfabetización, fue recurrente la necesidad de acciones para abordar: cuestiones lingüísticas; formas de evaluar a los niños en función de sus necesidades y singularidades; inmersión en la cultura fronteriza; acceso a la literatura, cuentos bolivianos; aprender el idioma español dentro de la escuela. Con la realización de este estudio se buscó registrar las demandas de formación para la alfabetización en las escuelas de frontera, posibilitando pensar en propuestas de políticas de formación en el municipio de Corumbá.

Palabras clave: Frontera internacional; Formación de docentes; Lectura; Escribiendo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A) EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA INTERNACIONAL.....	27
3	CAMINHO METODOLÓGICO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	36
3.1	Possibilidades de suportes oferecidos para a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).....	38
3.2	Necessidades formativas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) em turmas com alunos de origem boliviana.....	44
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
	REFERÊNCIAS.....	58
	APÊNDICES.....	63
	APÊNDICE A - Relação das pesquisas encontradas sobre a alfabetização com alunos de origem boliviana.....	64
	APÊNDICE B - Solicitação de autorização à Semed-Corumbá para realização da pesquisa.....	65
	APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) da entrevista.....	66
	APÊNDICE D – Roteiro da entrevista.....	68
	ANEXOS.....	69
	ANEXO A – Autorização da Semed-corumbá para realização da pesquisa.....	70
	ANEXO B – Aprovação da pesquisa no comitê de ética.....	71

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação 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 (CPAN), com área de concentração em Educação Social e está inserida na Linha de Pesquisa “Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares”. Está vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisa em Pedagogia e Educação Social (LaPPES) e ao projeto de pesquisa “Alfabetização e letramento em contextos escolares e não escolares”.

Como desdobramento do projeto de pesquisa maior, este estudo focaliza a alfabetização em espaços escolares, tomando como referência a dimensão da educação social quanto a garantia ao direito de toda criança aprender a ler e escrever com compreensão. Dessa maneira, partimos da compreensão de que a alfabetização é um processo dialógico no qual a relação professor/aluno e aluno/aluno é fundamental, sendo necessário levar em conta as peculiaridades de cada criança e o contexto no qual ela está inserida. Contudo, essa dimensão comunicativa se torna mais complexa quando a escola está inserida em um contexto territorial de países diferentes, onde há o contato com várias línguas como é o caso da cidade de Corumbá, que está localizada no extremo oeste do estado de Mato Grosso do Sul, e tem como país vizinho a Bolívia, sendo classificada como uma das 33 cidades-gêmeas brasileiras que faz parte da faixa de fronteira (Cidades, 2021), conforme podemos observar nas Figuras 1 e 2 a seguir:

Figura 1 – Localização das cidades gêmeas Corumbá (BR) - Puerto Quijarro (BO)



Fonte: Google Earth, 2024.

Figura 2 - Mapa das cidades-gêmeas no Brasil



Fonte: Imagem capturada pela autora¹

O conceito de cidades gêmeas não é definido pela proximidade da linha ou faixa de fronteira, pois a Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016 do antigo Ministério da Integração Nacional, estabeleceu que:

[...] serão considerados cidades gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho (Brasil, 2016, p. 12).

Dessa maneira, as cidades Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO) possuem este potencial de integração e articulação, pois há um fluxo intenso de pessoas e mercadorias (caminhões chegam de diversas partes do Brasil, seguem para o país vizinho, bem como entram no Brasil). O limite entre um país e outro é marcado por uma fronteira seca, onde há uma ponte (Figura 3) em que diariamente circulam pessoas que moram nas cidades bolivianas e chegam até o lado brasileiro (Figura 4) para trabalhar nas feiras livres e em trabalhos muitas vezes informais, fazer

¹Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/2021/10/14/cidades-gemeas-o-que-sao-e-quantas-existem-no-brasil/>. Acesso em 13 jul. 2024.

compras, procurar serviços de saúde e educação, outros já residem no Brasil e aqui trabalham e estudam.

Figura 3 - Ponte da Fronteira sentido Brasil/Bolívia



Fonte: Registro próprio (24/09/2023).

Figura 4 - Ponte da Fronteira sentido Bolívia/Brasil



Fonte: Registro próprio (24/09/2023).

Esse contexto fronteiriço nos remete a Cardin e Albuquerque (2018) quando apontam que:

[...] as pessoas que vivem nesses lugares singulares desenvolvem suas vidas cotidianas a partir de múltiplas relações de diferenças e desigualdades com os “outros” vizinhos, com os estrangeiros que vivem “do lado de cá da fronteira” e com aqueles que transitam por estes territórios. A fronteira como lugar é um espaço intercultural de produção de identidades, alteridades, estereótipos e formas de discriminação, mas também de convivências, relações de parentescos, trocas culturais e simbólicas variadas com os vizinhos imediatos e com outros grupos étnicos e nacionais que vivem nessas cidades fronteiriças. (Cardin; Albuquerque, 2018, p. 119).

Embora em outra perspectiva de fronteira, Águas (2013, p. 3) apresenta três modelos de análise que não são excludentes entre si: “[...] fronteira que separa, fronteira como frente e fronteira que une”. Costa (2015) a define como espaço de contínua reinvenção de identidade e cultura que possui um dinamismo próprio (Costa, 2015), e que se redefine continuamente, onde há disputas, configurando-se para diferentes grupos como “do lado de cá”, conforme pontua Martins (2021, p. 9). Para este autor,

[...] **a fronteira é essencialmente o lugar da alteridade.** É isso o que faz dela uma realidade singular. À primeira vista é um lugar de encontro dos que por diferentes razões são diferentes entre si, como os índios de um lado e os ditos civilizados de outro; como os grandes proprietários de terra, de uma lado, e os camponeses pobres de outro. Mas o conflito faz com que a fronteira seja essencialmente, a um tempo só, um lugar de descoberta do outro e de desencontro. (Martins, 2021, p. 133, grifo do autor),

Esse ir e vir mobiliza a construção da identidade e de uma 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, conforme aponta Costa (2015, p. 40):

[...] muitos indivíduos de origem boliviana são nascidos em Corumbá e ilustram bem essa situação intersticial de suas identidades. Essas pessoas possuem os documentos de identidade brasileiros, estudam nas escolas brasileiras, prestam o serviço militar obrigatório, são bilíngues, em sua maioria, mas continuam sendo chamados de bolivianos pelos brasileiros.

Essa realidade trazida pelo autor remete à minha história, pois sou de origem boliviana e naturalizada brasileira e o interesse em investigar sobre a formação de professores(a) alfabetizadores(as) em região de fronteira internacional vem do meu percurso vivenciado na infância². Por muitos anos vivenciei a travessia da fronteira Bolívia/Brasil para ter acesso à

²Nesta dissertação a primeira pessoa do singular será utilizada quando se tratar do percurso da autora desta pesquisa.

escola, sendo uma aluna pendular, “[...] designação que indica o trânsito humano segundo o movimento pendular entre dois pontos, um localizado em um país e o outro no país vizinho”. (Mancilla Barreda; Conde, 2024, p. 188).

Lembro-me nitidamente de uma infância pobre e humilde, de meus avós que, analfabetos, não sabiam como ensinar os netos, pois à língua a qual estávamos aprendendo na escola brasileira não era a que eles estavam acostumados. Era comum na escola, ou em outros espaços escolares eu me sentir excluída. Vinha sempre a inquietação: naqueles espaços e momento, com quem eu iria conversar?

Por muito tempo o espanhol foi a minha língua materna, mas a permanência em um ambiente escolar em que Língua Portuguesa era a língua oficial, com o tempo fui perdendo o contato com as minhas raízes. Lembro-me das dificuldades na fala e na comunicação, do trabalho que era vir de ônibus para a escola, ou de bicicleta nos dias em que a fronteira estava fechada³, das horas que perdíamos em linhas de ônibus que eram divididas e às vezes chegávamos quase cinco horas depois do horário normal da escola. Andávamos em grupos grandes, irmãos, primos, amigos que moravam perto, mas sempre éramos rotulados como os “bolivianinhos”, aqueles que “vem do outro lado”.

Era comum a gente ser rotulado, mas existe um momento em específico que eu jamais consegui esquecer quando finalmente fui alfabetizada, o que me custou um pedaço de minha história. Eu estava extasiada com tanta novidade, era aquele momento quando a criança chega em casa e conta tudo para a sua família. De um lado era muito animador ver, como a gente chamava os brasileiros, turistas chegando e a gente poder conversar. Por outro, foi um acontecimento que me fez perder uma parte de mim, pois, assim que alfabetizada nos mudamos para Corumbá-MS para ficarmos próximos à escola, mas ao retornar à minha casa, em Arroyo Concepción⁴, eu já não era mais falante do espanhol, apenas compreendia. Foi aí que percebi o que havia perdido, pois por muito tempo neguei as minhas origens. Contudo, hoje com mais clareza das minhas vivências, sigo convicta de que minhas origens são de suma importância para meu crescimento pessoal e profissional.

³Em vários momentos do ano pode ocorrer o fechamento da fronteira, seja do lado brasileiro ou boliviano no qual não é permitido o trânsito de pessoas. Esse fechamento pode ser por horas, ou dias.

⁴Arroyo Concepción é um distrito de Puerto Quijarro, localizado próximo à linha de fronteira Brasil/Bolívia.

A fronteira de fato é movida por percursos de muitas histórias, era e ainda é comum ver alunos(as) realizarem esse processo, lidando com culturas e costumes diferentes aos seus, e como esperado, passando por impasses na comunicação tanto oral quanto escrita. Além da notória diferença de linguagem, era comum ocorrer situações excludentes e de atitudes preconceituosas durante a minha escolarização.

Ao ingressar no curso de graduação em Pedagogia-Licenciatura/CPAN/UFMS comecei a refletir acerca das minhas próprias práticas como futura professora. Por viver em uma cidade fronteiriça e ter vivenciado situações quase que semelhantes, passei a pensar que eu poderia ter alunos de origem estrangeira em minha sala de aula. Com isso passei a refletir e questionar: quais práticas eu adotaria para incluir esses alunos? Que formação eu precisaria ter?

Percorrendo os quatro anos de curso, essas inquietações me assombravam no sentido de querer buscar informações e formação para compreender esse contexto. Eu não tive uma disciplina específica na matriz curricular do curso de Pedagogia que abordasse essa questão da fronteira. Ao verificar a matriz curricular que eu cursei, há como um dos Núcleos de Aprofundamento (NAP), o “Núcleo de alfabetização e Letramento na região de fronteira”, constituído por duas disciplinas: “Alfabetização e letramento na região de fronteira Brasil e Bolívia” e “Jogos na alfabetização e letramento” (UFMS, 2017). No entanto, este núcleo não foi oferecido na ocasião em que eu estava cursando o NAP.

Dessa maneira, apesar da ausência de disciplinas específicas, eu vivenciei no curso de Pedagogia seja nos estágios obrigatórios, ou no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) situações que fomentaram a reflexão sobre a alfabetização em contexto fronteiriço. Na realização dos estágios eu percebi os desafios vivenciados pelos(as) professores(as) e alunos(as). Apesar de ter sido realizado de forma remota⁵, consegui ter uma noção prévia de como a dificuldade na comunicação afeta o ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as). Foi de extrema importância poder acompanhar esse processo e ver o enfrentamento de desafios por parte dos(as) professores(as), era possível notar a ausência de muitos alunos, bem como uma proporção insuficiente nas devolutivas das atividades. Este processo me fez refletir sobre como o(a) professor(a) se esforça ao máximo para levar conhecimento ao seu aluno, apesar das dificuldades extremas.

⁵Devido ao isolamento social necessário decorrente da pandemia decorrente da Covid-19 eu realizei o meu estágio de forma remota, por meio do acompanhando de professores dos Anos Iniciais que também estavam em isolamento social.

Ainda no meu percurso formativo da graduação, eu tive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica junto ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da UFMS com uma pesquisa de cunho bibliográfico a partir do levantamento de teses e dissertações produzidas no Brasil, buscando identificar as tendências e enfoques das pesquisas brasileiras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Com a análise das produções foi possível identificar uma variedade no trabalho com os gêneros e suportes textuais; a necessidade de formação dos professores para um trabalho pedagógico na perspectiva de alfabetizar letrando; e a importância da parceria entre a família e a escola. Os resultados desta pesquisa de Pibic contribuíram na construção do meu trabalho de conclusão de curso (TCC) que versou sobre os desafios da prática docente na alfabetização em contexto fronteiriço de Corumbá-MS, tomando-se o cenário de pandemia decorrente da covid-19. (Claros, Sambugari, 2021).

Com o cenário mundial de pandemia devido a ameaça da Covid-19, ocorrido em 2020, foi necessário o isolamento social e o fechamento das escolas que tiveram que buscar outros meios para permanecer com o contato com os alunos e suas famílias. Essa situação tornou-se um grande desafio para as escolas, principalmente para o processo de alfabetização e, no contexto corumbaense, isso foi mais acentuado devido ao fechamento da fronteira Brasil-Bolívia em vários momentos, durante o ano, como forma de barreira sanitária. Com uma abordagem qualitativa realizamos um levantamento dos desafios enfrentados pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que possuíam em suas turmas alunos que moravam na Bolívia a partir do uso de um questionário elaborado no *Google Forms* que foi divulgado na Rede Municipal de Ensino (REME) de Corumbá durante o mês de setembro de 2020, tendo o retorno de 42 respostas de professores(as) alfabetizadores(as). (Claros, Sambugari, 2021).

Os dados produzidos foram organizados em dois eixos de análise: (i) necessidade de conhecimentos específicos ao alfabetizador em região de fronteira e (ii) desafios enfrentados com relação ao ensino remoto emergencial (ERE). Os resultados com relação ao primeiro eixo suscitaram o meu desejo de continuar pesquisando sobre a alfabetização em escolas da região de fronteira Brasil-Bolívia. O estudo apontou como um dos desafios a dificuldade de comunicação entre professores(as) e alunos(as) de origem boliviana, devido à falta de conhecimento da língua espanhola, provocando descompassos na interação entre eles. A partir desta pesquisa de TCC foi possível perceber que a interação é importante no processo de alfabetização, pois é por meio dela que a criança conseguirá desenvolver a sua oralidade, tomando a comunicação como base para a aprendizagem. É por meio de diálogos e vivências

que o aluno criará um vínculo com a Língua Portuguesa, explorando outra língua, mas sem perder a identificação com a sua.

As reflexões suscitadas no TCC me levaram a compreender a importância e a necessidade de preservar as culturas, considerando o meio em que a criança está inserida para promover práticas que facilitem a aprendizagem. Contudo, a minha inquietação inicial permanecia: como fazer isso? Que formação é necessária aos(as) professores(as) alfabetizadores(as)?

Ao concluir a minha graduação, em 2021, tive a genuína experiência de me tornar residente pedagógica⁶ de uma escola das águas⁷ da Rede municipal de ensino (REME) de Corumbá. Uma das principais características é que esta escola está localizada às margens do Rio Paraguai, a cerca de 100 km do centro da cidade de Corumbá/MS, e mesmo distante da cidade, permanecia em meus pensamentos a vontade em continuar pesquisando o que havia iniciado ao longo de minha trajetória de formação no curso de Pedagogia. Então, em 2022 surgiu a oportunidade e ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cuja área de concentração é Educação Social. Os estudos desenvolvidos nas disciplinas obrigatórias e optativas do Mestrado contribuíram para fazer os recortes necessários, bem como dar sustentação teórica para realizar a pesquisa aqui apresentada.

Dessa maneira, o meu percurso pessoal e de formação profissional me fez chegar ao problema de pesquisa que é a falta de formação específica do(a) professor(a) alfabetizador(a) para atuar em escolas corumbaenses inseridas na região de fronteira internacional em que há alunos(as) de origem boliviana⁸ que não têm a Língua Portuguesa como língua materna. Este problema nos leva à hipótese de que há uma negação da cultura boliviana nas escolas brasileiras, sendo um desafio aos(as) professores(as) alfabetizar esses alunos. Partimos do conceito de cultura na perspectiva de Bourdieu (2003), ao considerar que:

⁶Residente pedagógico é um professor formado em Licenciatura que atua dando assistência ao professor responsável pela turma, aos monitores e coordenação pedagógica.

⁷Expressão utilizada informalmente pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá (SEMED) para se referir às escolas do campo da rede municipal de educação (REME) que atendem a região ribeirinha do Pantanal Sul-Mato-Grossense.

⁸Considerando as várias nomenclaturas utilizadas em várias pesquisas, neste estudo optamos por utilizar o termo alunos de origem boliviana que não tem a Língua Portuguesa como língua materna.

[...] a cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas e problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, puramente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares [...]. A relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura. (Bourdieu, 2003, p. 208-209; 219, grifo do autor).

Nessa perspectiva sociológica, podemos dizer que a forma que os(as) professores(as) e alunos(as) interagem na escola está relacionada com a sua forma, a sua visão de perceber e agir que vão sendo construídas ao longo de suas trajetórias. Desse modo, entendemos que é importante ouvir os(as) professores(as) para conhecer a sua percepção sobre o seu trabalho pedagógico como alfabetizadores(as) em contextos de diversidade. Para Peixoto (2019, p. 60):

[...] o conhecimento da realidade da cultura local deveria ser imperativo para acolher idiossincrasias atraídas para o interior da escola, por isso a atualização antropológica, a necessidade de estudo em equipe e em rede, com intercâmbio entre educadores e instituições que atuam na faixa de fronteira. A realidade local precisa ser vivenciada em sala de aula, não apenas como ilustrações de conhecimentos, mas especialmente como caminhos de superação de afastamento entre as culturas.

As escolas corumbaenses estão permeadas por uma cultura fronteiriça, compreendendo esta região de fronteira como “[...] espaços singulares construídos a partir de múltiplas relações de trânsitos e pertencimentos”. [...] lugares específicos de produção de sentidos, relações e representações” (Cardin; Albuquerque, 2018, p. 119). E, um dos desafios, conforme apontado por Peixoto (2019) é justamente buscar caminhos de modo que seja superado o afastamento entre as culturas. Essa compreensão da escola como espaço de cultura e diversidade nos levou a buscar responder às seguintes questões: que tipo de formação eles(as) recebem ou buscam para lidar com essa especificidade no processo de alfabetização? Quais são as suas necessidades formativas?

O objetivo geral da presente pesquisa foi compreender as necessidades de formação de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá, MS, que atuam em turmas que há alunos de origem boliviana que não têm o Português como língua materna. Como objetivos específicos buscou-se: (a) Verificar as possibilidades de suportes oferecidos para a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em turmas que há alunos de origem boliviana que não têm o Português como língua materna nas escolas de Corumbá.

(b) Refletir sobre as necessidades formativas dos(as) professores(as) para alfabetizar em turmas que possuem alunos de origem boliviana falantes de outra língua.

Ao fazer o levantamento de pesquisas sobre o tema da nossa pesquisa, localizamos poucos estudos que abordam a relação da escola na/da fronteira com interface com a alfabetização, evidenciando a relevância desta investigação. Realizamos o levantamento no mês de agosto de 2022, e foi atualizado em setembro de 2023, utilizando a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para a busca selecionamos os seguintes termos: “escola fronteiriça”; “escola na fronteira”; “escola de fronteira”; “alfabetização”; fronteira”. É interessante destacar que em ambas plataformas o número de pesquisas pode ser consideravelmente baixo.

No total foram localizadas 39 pesquisas, sendo 33 dissertações e seis teses. Quanto ao número de pesquisas distribuídas por ano de publicação, como não fizemos um recorte temporal, a primeira foi defendida em 2002 e as últimas em 2021. Não encontramos pesquisas em 2022 e 2023 no momento do levantamento. Percebemos um equilíbrio quantitativo que só se eleva no ano de 2016, diminuindo nos anos seguintes. Com relação a região dos programas de pós-graduação em que essas pesquisas foram produzidas, observamos que a maioria se concentra na região Centro-Oeste, e, considerando que a nossa pesquisa está voltada para esta região é importante salientar que, em se tratando de pesquisas que tiveram como campo a cidade de Corumbá-MS, são evidenciadas um total de 10 pesquisas, sendo elas oito do Programa de Pós-graduação em Estudos Fronteiriços (mestrado profissional), da UFMS, uma do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília (UNB) e uma do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Contudo, ao filtrarmos o levantamento com o termo alfabetização, localizamos pesquisas que tratam da alfabetização na relação com alunos migrantes de origem boliviana em outros Estados do Brasil (Silva, 2016; Molinari, 2016; Salgado, 2018). Há três pesquisas que foram realizadas no contexto da fronteira Brasil/Bolívia (Ferrari, 2017; Santos, 2021; N. Silva, 2016)⁹.

⁹A relação das pesquisas consta no Apêndice A.

Em sua dissertação, N. Silva (2016) investigou sobre a alfabetização de alunos que estudam em uma escola da rede municipal de ensino (REME) em Corumbá e são residentes na Bolívia. Ela define a fronteira como um espaço de caminho/elo, pois:

[...] o caminho é a descrição do trajeto que segue em direção a alteridade; o caminho é a descrição da estrada que conduz. Retrato este caminhar, tendo em vista o trajeto pela rodovia que deve ser percorrida para a interligação da região fronteira Brasil/Bolívia, corredor Corumbá – Puerto Quijarro e Puerto Suarez, com a intenção de que a continuidade seja real em qualquer interação planejada. Este percorrer o trajeto sempre apontará o caminho em duas direções, a ida e a vinda, e transporá a faixa de limite da fronteira, estabelecendo uma interligação que possui, na figuração de uma corrente, muitos elos. A rodovia é o elo mais palpável desta Zona de Fronteira Brasil/Bolívia - Corumbá/ Puerto Suarez (Silva, 2016, p. 18-19).

É sabido que o caminho para a alfabetização consiste em desafios e quando os aplicamos em um contexto de territórios de diferentes países, estes se ampliam, surgindo a problemática da atuação dos professores alfabetizadores e suas práticas. Diante deste cenário, a autora aponta em sua pesquisa que uma das formas que facilitaria essa comunicação, seria a realização de cursos ou formação continuada para que os docentes pudessem ter uma noção prévia e básica da língua materna dos seus alunos. Dessa maneira, os docentes podem dialogar com seus alunos e respectiva família, que muitas vezes também não falam ou compreendem bem pouco a Língua Portuguesa. Assim como há a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em que os alunos surdos têm seu próprio meio de comunicação, o Espanhol também deveria ser implementado para inserir ambos em sala de aula, mas preparando-os para a sociedade e afins. Silva (2016) mostra que:

[...] as condições materiais e culturais precisam ser consideradas na alfabetização das crianças residentes na Bolívia. Isso envolve uma mudança nas políticas públicas de alfabetização para as fronteiras vivas. A inserção da família no processo é, também, importante e deve ser incluída nas novas propostas pedagógicas para a alfabetização (Silva, 2016, p. 66).

Essa constatação da autora nos ajuda a pensar a presente pesquisa quando buscamos escutar os(as) professores(as) para percebermos como estão buscando sua formação continuada, seja de forma individual, ou na escola, ou pela formação da Semed-Corumbá, ou outras formas. Concordamos com a pesquisadora sobre a importância da valorização cultural e social em que a criança está inserida, bem como valorizar sua língua para além da sala de aula, que ela seja inserida na sociedade. Além de observar como é a relação da escola com a família, pois assim como os pais brasileiros acompanham ou não seus filhos, os pais destes alunos de origem boliviana também precisam estar presentes.

Outro estudo desenvolvido na mesma escola da pesquisa anterior trata-se da dissertação de Ferrari (2017) que investigou as práticas de alfabetização de uma professora que atuava em uma turma de 1º ano do ensino fundamental por meio do uso de materiais para a alfabetização em português, mas também em espanhol. A autora destaca na prática da professora:

[...] a iniciativa de trazer a cultura da Bolívia junto à brasileira, colocando na parede da sala as bandeiras dos dois países. Também nas apresentações dos alunos de música e dança bolivianas, na comemoração do dia dos pais que aconteceria no dia seguinte. O segundo aspecto que destaco é a utilização de uma cartilha que a professora comprou na Bolívia. Quer dizer, a professora utiliza a cartilha de alfabetização oferecida pela escola, em português, mas em paralelo utiliza a cartilha em espanhol. Dessa maneira estimula os alunos a aprender a ler as duas cartilhas, respeitando o idioma materno dos mesmos e estimulando o uso do português (Ferrari, 2017, p. 24).

Esta pesquisa nos leva a pensar que tipo de formação e suportes formativos propiciam a professora a transgressão de uma prática curricular tradicional. Ao indagar a professora se havia estudado o espanhol, a autora informa que ela não estudou, que “[...] seu conhecimento vem a partir de sua origem, Rio Grande do Sul, onde o contato com esse idioma é muito grande e com o que emergia nas conversas com as crianças e seus pais” (Ferrari, 2017, p. 25).

Ainda no contexto de Corumbá, embora a pesquisa de Santos (2021) não seja especificamente voltada para a alfabetização, o seu estudo a partir da literatura infantil no contexto da fronteira Brasil-Bolívia traz elementos para pensarmos o encaminhamento da nossa pesquisa. A autora elaborou como produto de sua dissertação de um mestrado profissional 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, 2021, p. 15). O objetivo da pesquisa consistiu em:

[...] investigar de que modo a literatura infantil está inserida no contexto sócio-histórico e cultural utilizados pelos professores dos anos iniciais na Fronteira Brasil-Bolívia, tendo como objetivos específicos identificar os acervos literários utilizados por estes professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a amostragem escolhemos as instituições que melhor poderiam oferecer subsídio para o desenvolvimento dessa investigação, que são: Escola Municipal de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso e Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (Caic) situadas em Corumbá-MS e as escolas: Unidad Educativa Cleidy Duran Yovio e Unidad Educativa La Frontera, na cidade de Puerto Quijarro na Bolívia, que nos proporcionaram descrever e discutir a contribuição da Literatura Infantil e as repercussões didáticas na utilização da literatura como método (Santos, 2021, p. 13).

Este estudo contribui para pensar a nossa pesquisa com relação às fontes que os(as) professores(as) utilizam para preparem as suas aulas. Isso nos remete a Anne-Marie Chartier (2011) ao destacar a importância de se verificar que recursos materiais são utilizados pelos(as) professores(as) para buscarem a sua formação continuada.

A dissertação de Silva (2016) foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino localizada na zona Leste da cidade de São Paulo, Mooca onde há um número considerável de matrículas de alunos boliviano e de outras nacionalidades, cujo objetivo foi:

[...] discutir e compreender como se dá o processo de escolarização de estudantes imigrantes em uma escola pública regular brasileira, principalmente no que tange às relações interculturais que ocorrem nesse ambiente e tendo como fundamentação os princípios da educação intercultural e da teoria social no que se refere à diversidade, interculturalidade e alteridade. (Silva, J., 2016, p. 12-13).

As discussões trazidas pela autora indicam falhas na inserção dos alunos bolivianos nas escolas paulistanas, reforçando o que também foi constatado na pesquisa de Silva (2016). A autora aponta as seguintes falhas:

[...] A primeira e mais aparente dificuldade é a língua. O fato de não entenderem algumas instruções passadas pelos professores e de não sentirem que são totalmente compreendidos por eles e por seus colegas brasileiros, proporciona aos alunos bolivianos um ambiente intimidador e desconfortável, no qual esses estudantes passam quase todo o tempo sem mencionar qualquer palavra e quando o fazem se dirigem a colegas bolivianos ou aos que imaginam que os compreenderão. Mesmo quando já possuem fluência na língua portuguesa, o sotaque e as formas de pronúncia das palavras podem gerar situações de incômodo, o que seria uma hipótese para justificar a timidez e a insegurança percebidas durante o trabalho etnográfico. Outra questão que deve ser considerada é o preconceito e as situações de discriminação sofridas pelas crianças bolivianas. A maioria das cenas que presenciei tratava-se de discriminação não explícita, como episódios nos quais as crianças eram isoladas por colegas brasileiros especialmente na hora do recreio, em outras não eram ouvidas e, até mesmo, “ignoradas”, passando despercebidas na sala de aula. (Silva, J., 2016, p. 94-95).

Essas constatações trazidas pela autora nos aproxima da área de concentração do PPGE/CPAN quanto ao diálogo com a Educação Social a partir da perspectiva trazida por Ribeiro (2006, p. 160) de que “[...] o conceito de educação social está indissociavelmente vinculado ao de exclusão”. Também de Souza e Catani (2016, p. 63) acerca da relação da Educação Social no contexto escolar ao considerar 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).

Ao investigarmos a formação de professores alfabetizadores em contextos de fronteira internacional trazemos como foco a perspectiva de cidadania e compromisso social, a partir de Diaz (2006) de 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).

A dissertação de Salgado (2018) trata dos saberes específicos necessários aos/as professores(as) para alfabetizar crianças falantes de português e espanhol, em escolas municipais da cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, região de tríplice fronteira (Brasil, Paraguai e Argentina). A autora também constata a importância do conhecimento da língua espanhola pelos professores e a fragilidade nas políticas públicas:

[...] o conhecimento da língua espanhola se mostrou de suma importância para que professores de fato mobilizassem saberes atinentes à alfabetização em contexto de fronteira onde estudam alunos falantes de português e espanhol. Infelizmente tais conhecimentos foram obtidos ao acaso e pela busca individual, havendo um descompromisso político dos governos com a realidade da escola pública situada nas fronteiras (Salgado, 2018, p. 99).

Dos resultados apontados pela autora, um aspecto importante para o nosso estudo refere-se ao “pensar coletivo” necessário para que possam reduzir as desigualdades no processo de aprendizagem. Na escuta atenta aos professores participantes da nossa pesquisa buscaremos identificar se esse “pensar coletivo” está presente nas ações formativas.

A tese Molinari (2016) aborda sobre a escolarização e a alfabetização de crianças imigrantes bolivianas matriculadas em escolas de Guarulhos-SP, tendo como foco o trabalho pedagógico realizado com crianças em que a língua materna não é o português. A autora discorre sobre os aspectos legislativos e pedagógicos acerca de crianças imigrantes bolivianas, apontando as dificuldades na língua e comunicação. É levado em questão o evento migratório que ocorre de forma rotineira, que leva pessoas a deixarem seus países de origem para encontrarem novas perspectivas sociais e culturais. Ou seja, aborda todo o processo de alfabetização e escolarização destas crianças. Os resultados deste estudo corroboram com as demais pesquisas aqui apresentadas, principalmente no que se refere ao conhecimento da língua espanhola pelos professores e a ausência de políticas municipais, pois, de acordo com a autora

[...] sabendo que não há orientações oficiais, coube às escolas terem a iniciativa de elaborar ações de integração e estratégias didáticas para minimizar a angústia de não compreender o que pais e alunos imigrantes dizem, ou ainda, se eles entenderam o que lhes foi explicado ou solicitado. Descobriu-se que cada escola resolve essa questão à sua maneira. (Molinari, 2016, p. 205).

Contudo, a autora ressalta a necessidade de mais estudos, pois embora os professores busquem estratégias para alfabetizar todos os seus alunos, faz-se necessário avançar nas políticas públicas, pois:

[...] não se deve contar, apenas, com a iniciativa dos sujeitos escolares. É possível criar ações que viabilizem o aprendizado da língua e a inclusão social nas regiões onde houver essa demanda. Para que isso aconteça, é preciso, primeiramente, querer tirá-los da invisibilidade em que se encontram e permitir que eles sejam agentes, também, da integração social a que têm direito. (Molinari, 2016, p. 207).

Esses estudos contribuem com a nossa pesquisa reforçando a necessidade de 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.

O texto desta dissertação está organizado em quatro seções, incluindo a introdução e as considerações finais. Na introdução apresentamos o interesse pela temática, problemática e objetivos. A seção 2 aborda sobre a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a), trazendo em cena o direito de toda criança em aprender a ler e a escrever, considerando a diversidade. Na seção 3 há o percurso metodológico da pesquisa, apresentando as nossas escolhas metodológicas e procedimentos utilizados, para, em seguida, trazer a discussão a partir dos dados produzidos, centrando o foco nas possibilidades de formação e necessidades formativas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) para atuarem em turmas de alfabetização com alunos que não têm a Língua Portuguesa como língua materna, os procedimentos. Por fim, nas considerações finais retomamos os objetivos da pesquisa, os principais resultados e possibilidades para novos estudos.

2 A FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) ALFABETIZADOR(A) EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA INTERNACIONAL

Nesta seção apresentamos como a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) foi se evidenciando na história brasileira e, a partir disto, como os impactos influenciaram na sociedade, trazendo reflexões e posicionamentos dentre eles Mortatti (2008) e Saviani (2011). Também são trazidos, numa perspectiva sociológica, a garantia de direitos quanto ao funcionamento da formação e aplicação das leis que garantem a educação a todos em uma região de contexto fronteiriço.

Quando falamos em educação sabemos que a formação de professores é de grande relevância dado o exposto que quanto mais bagagem de conhecimento este profissional carrega consigo, maior será a qualidade de ensino de seus alunos. Ao retratarmos a formação de professores alfabetizadores, podemos refletir, quanto ao seu contexto histórico que nem sempre foi dada essa importância para este tema. Mesmo sendo atualmente um discurso abrangente, a centralidade sobre o tema ainda é pertinente à educação.

A formação dos professores alfabetizadores é o mecanismo fundamental no qual são desencadeadas mudanças significativas na prática pedagógica, através dela, muitos docentes podem não apenas discutir o tema alfabetização, mas reconstruir suas concepções sobre a educação como um todo. (Alves, 2017, p. 1357).

Portanto, podemos levar em consideração a construção desta formação que visa aprofundar competências necessárias para um diálogo concreto de reconstrução. Para Mortatti (2008), a expressão formação do alfabetizador é contemporânea visto que tão pouco se falava de alfabetização, destacando:

a) que a expressão “formação do alfabetizador” é de uso recente na história da educação no Brasil, mais ainda do que o termo “alfabetização”, que se expande a partir da década de 1910, aproximadamente; b) que o crescente processo de especialização e interdisciplinarização da alfabetização como objeto de estudo e pesquisa (resultante dos resistentes e persistentes problemas de nossos alunos com o ler e escrever), sobretudo nas últimas décadas, vem contribuindo também para certas proposições específicas relativas à formação do professor que alfabetiza, tendendo a separá-la (equivocadamente) da formação para o ensino das diferentes matérias nas séries escolares da etapa de “pós-alfabetização”; e c) que, como se sabe, não há, no Brasil, cursos destinados exclusivamente à formação inicial do professor responsável pela alfabetização de crianças, estando sua formação subsumida na do “professor primário”. (Mortatti, 2008, p.469)

Ao fazer uma contextualização histórica acerca da formação docente, Mortatti (2008) utiliza como referência o termo genérico “professor primário” e os denomina da seguinte maneira:

[...] por sua vez, utilizo-a aqui para me referir, de forma genérica, aos professores responsáveis pelo nível de escolarização que, ao longo do período histórico abordado, recebeu as seguintes denominações: “curso primário” (a partir do final do século 19); “de 1ª a 4ª série do ensino de 1º grau” (após a Lei nº 5.692/ 1971); e “da 1ª à 4ª série ano do ensino fundamental (denominação decorrente da Lei nº 9.396/1996 – a LDB). (Mortatti, 2008, p. 469)

A autora organiza a história da alfabetização no Brasil e sua relação com a formação de professores em quatro grandes períodos, sendo que o primeiro período diz respeito ao processo de metodização do ensino, visto que a ênfase permeia um contexto de debates e disputas pela hegemonia de um sentido. Conforme a autora:

O primeiro momento (1876 a 1890) se caracteriza por um processo de metodização do ensino da leitura (e escrita) no qual se destaca a atuação do professor Antonio da Silva Jardim, que combateu veementemente os métodos de marcha sintética (alfabético, fônico, silábico) para o ensino da leitura e defendeu entusiasticamente o “Método João de Deus”, centrado na palavrção e contido na Cartilha maternal (1876) escrita pelo poeta português João de Deus. (Mortatti, 2008, p. 470).

Com isso, o primeiro momento tem como referência o período de 1876 a 1890 na qual para o autor tem como destaque o professor Antonio da Silva Jardim que propaga o processo de metodização diante do “Método João de Deus” para o ensino da leitura e escrita através de sua atuação, indo de encontro com métodos sintéticos que enfatizam práticas alfabéticas, fônicas e silábicas que destacam a utilização de cartilhas em atividades de leitura e a escrita de maneira superficial e mecânica. Esse método entra em concordância com a ênfase na formação de professores visto que a maneira de atuação dos docentes reflete sobre a precarização da formação de professores neste período.

Na década de 1920, o segundo momento emerge neste contexto, na qual entra em destaque outro método de alfabetização, conforme Mortatti (2008, p. 470):

O segundo momento, que se estende de 1890 a meados da década de 1920, tem como principal característica a hegemonia do método analítico para o ensino da leitura (e escrita) em moldes norte-americanos, opondo-se esse então novo método aos antigos e tradicionais métodos sintéticos utilizados até esse momento histórico.

Quanto a isso, este momento permite uma reflexão sobre a influência internacional mediante o ensino primário que indica uma atuação docente e o triunfo do método analítico como hegemônico no ensino de práticas de leitura e escrita. Esse momento histórico apresenta uma negação constante da relevância de métodos antigos e tradicionais conhecidos como métodos sintéticos no processo educacional, na qual pode ter ocasionado debates que podaram possibilidades de aprofundamento sobre atuação e formação docente diante da conquista de

posição hegemônica. O que permite uma reflexão sobre a atuação docente permeando em um limite diante métodos que restringe o docente a apenas uma maneira de dispor o conhecimento sobre as letras. Com a lei geral de 1827, o governo se distanciou de qualquer responsabilidade com o ensino das letras e a formação de docentes.

Pouco resultou das providências do Governo central referentes ao ensino de primeiras letras e preparo de seus docentes de conformidade com a Lei geral de 1827. As primeiras escolas normais brasileiras só seriam estabelecidas, por iniciativa das Províncias, logo após a reforma constitucional de 12/8/1834, que, atendendo ao movimento descentralista, conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais, então criadas, entre outras atribuições, a de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la” (art. 10, item 2), com exclusão das escolas superiores então já existentes e de outros estabelecimentos de qualquer tipo ou nível que, para o futuro, fossem criados por lei geral. (Tanuri, 2000, p. 63).

Isso resultou em uma sobrecarga para as Províncias incentivarem as primeiras escolas normais brasileiras, diante da omissão do estado em suprir as necessidades sobre a alfabetização. Em razão da reforma constitucional de 12/8/1834 que aderiu ao movimento descentralista, de maneira que conferiu às Assembleias Legislativas Provinciais a responsabilidade de instrução pública. De acordo com Saviani (2011, p. 11),

[...] a partir das reformas do ensino no Distrito Federal, iniciada em 1932 por Anísio Teixeira e no Estado de São Paulo, em 1933, por Fernando de Azevedo, define-se o modelo de Escola Normal que, adotado por vários Estados brasileiros, se incorporou na Lei Orgânica do Ensino Normal decretada em 1946. Ainda nesse momento define-se o modelo de formação de educadores para atuar no ensino secundário ao serem instituídos, em 1939, os cursos de bacharelado e licenciatura, entre eles, o de Pedagogia.

Com esse movimento inovador, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo trouxeram uma perspectiva diferenciada à anterior que visava a prática sem inquietar-se com a teoria. Após as reformas de 1932 e 1933, a formação de professores partiu de experiências pedagógicas acerca de bases científicas. E é quando em 1939, a partir da implementação das licenciaturas que, foi promulgada a elas o encargo de formar professores para as escolas normais. Contudo, a busca pela posição hegemônica continuou em debate, e cada vez mais a ineficácia de práticas de alfabetização se apresentaram como preocupação para a década de 1920 a 1970.

No terceiro momento, que se estende de meados da década de 1920 ao final da década de 1970, observa-se como principal característica a hegemonia da perspectiva teórica com a qual se relaciona a postulação da necessidade de medida do nível de maturidade para o aprendizado da leitura e escrita, de acordo com os testes ABC criados por Manoel Bergström Lourenço Filho e sintonizados com princípios escolanovistas. Em decorrência, dever-se-ia escolher o método mais adequado para alfabetização eficiente e eficaz em classes homogêneas. Tratava-se, portanto, de centrar a atenção em como se

ensina a ler e escrever, com caráter instrumental, de acordo com o nível de maturidade, as características e os interesses da criança a quem se ensinava. (Mortatti, 2008, p. 471).

A década de 1920 e final de 1970, marca o terceiro momento que tem como destaque a perspectiva teórica como característica hegemônica, que traz para o contexto da alfabetização a necessidade de medir os níveis de maturidades que o aprendizado sobre leitura e escrita estão sendo concretizados, em concordância com testes de ABC de Manoel Bergstrom Lourenço Filho que são ligados com princípios escolanovistas (Mortatti, 2008). Contudo, o objetivo voltava-se à busca pela afirmação da alfabetização para as classes hegemônicas desconsiderando diversidades, culturas e minorias, centralizando as práticas de alfabetização em caráter instrumental, em concordância com o desenvolvimento de características e interesses das crianças e do alfabetizador. Visto isso, a escola primária volta-se para interesses de experimentação.

A Escola Primária, de caráter acentuadamente experimental, tinha como objetivos proporcionar aos alunos do curso de formação de professores primários da Escola de Professores a observação, a experimentação e a prática de métodos e processos de ensino. Visando ao “treino profissional”, os professorandos ministravam, nessa Escola Primária, aulas relativas às atividades da seção Prática do Ensino. Especialmente a Escola de Professores e a Escola Primária fizeram com que esse instituto de educação fosse reconhecido como uma “escola normal superior” e como inovação educacional. (Mortatti, 2008, p. 471, 472).

A ênfase na experimentação começou a crescer e com isso a Escola Primária influência na formação de professores primários da Escola de Professores a limitar práticas a observação, experimentação e ações voltados a métodos e processos de ensino. Isso resultou em uma preparação para o profissional, para um ensino apenas para a prática. Essa nova forma de ensino resultou no reconhecimento da “escola normal superior” que se destacou como inovação educacional. Isto, desvaloriza a formação do professor e o enfraquece como profissional, apresentando como a formação de professores é atacada e desvalorizada em sua importância para um ensino de qualidade.

Saviani (2011) aborda como “[...] terceiro momento decisivo: a reforma do ensino instituída em 1971, quando se deu a descaracterização do modelo de escola normal, ao ser criada a habilitação magistério.” A mudança que houve com o golpe militar de 1964, que fez com que houvessem mudanças na área educacional, reformulando uma nova estrutura começando no primeiro grau (8 anos), segundo grau (3 à 4 anos), já o ensino médio foi subdividido em um segundo grau unificado de cunho profissionalizante. Diante deste cenário as escolas normais

começam a desaparecer, sendo substituídas por Habilitação Específica do Magistério. Foi em 1964 também que Mortatti (2008, p. 473) salienta que:

[...] a censura e o silêncio impostos a qualquer manifestação de pensamento divergente do oficial se mantiveram até aproximadamente o final da década de 1970, quando o lento processo de abertura política se fez acompanhar de denúncias dos problemas políticos, econômicos e sociais gerados nesse período. Dentre esses, passaram a se destacar os relacionados com o ensino público, em particular o fracasso escolar em alfabetização e a formação de professores.

Neste momento, há um declínio tanto na alfabetização no ensino público quanto para a formação de professores(as), apresentando a influência que um contexto de silêncio e censura pode afetar esse importante tema, visto que a escolarização apenas é solidificada com movimentos e manifestações tendo em vista de que quando tais posicionamentos são descartados sua consequência afeta não somente o setor educacional como também o âmbito político, econômico e social de um período.

Em 1947, adequando-se à Lei Orgânica do Ensino Normal, de 1946, o curso para a formação de professores primários desse único instituto de educação paulista até então existente recebeu a denominação “Curso Normal”, com duração de três anos e inclusão da formação de professores pré-primários. A nova organização e os novos fins se tornaram modelares para os demais institutos de educação que, entre 1951 e 1967, foram criados nesse Estado, seja diretamente como tal, seja por meio da transformação de escolas normais, de colégios estaduais e escolas normais ou, ainda, de ginásios estaduais e escolas normais. (Mortatti, 2008, p. 472).

O quarto momento, segundo Mortatti (2008) abrange a década de 1980 aos dias atuais, no qual ainda persistem características hegemônicas contudo no momento em caráter da perspectiva construtivista.

O quarto momento, que se estende do início da década de 1980 aos dias atuais, tem como principal característica a hegemonia da perspectiva construtivista, resultante das pesquisas de Emilia Ferreiro e colaboradores. De acordo com essa perspectiva, passou-se a enfatizar a aprendizagem da lectoescrita respeitando-se os conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita por parte do sujeito cognoscente. Nesse sentido, o foco do processo de alfabetização está no como a criança aprende a língua escrita; trata-se, assim, de um processo de desmetodização da alfabetização, uma vez que não cabem, nesse processo, os tradicionais métodos de ensino da leitura e escrita. (Mortatti, 2008, 472, 473).

A autora aponta que as pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores transformam o cenário em uma nova hegemonia, a perspectiva construtivista que emerge diante do respeito sobre conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita em relação ao sujeito cognoscente. Com isso a centralidade da alfabetização transpõem para o como a criança se apropria da língua

escrita, e assim inicia-se o processo de desmetodização da alfabetização, buscando uma desvinculação de todos os processos tradicionais de ações de leitura e escrita. Contudo, aqui podemos analisar que, apesar do período histórico apresentar ineficiência de busca de métodos para a alfabetização, ainda percebe-se uma preocupação nos métodos e não na formação de docentes em relação a ensino e aprendizagem da leitura e escrita. Felden *et al.* (2013, p. 70) apontam que

[...] a universidade necessita instigar seus acadêmicos, em especial estudantes do Curso de Pedagogia, enquanto docentes em formação, a compreender que é necessário conhecer teorias e práticas que pautam atualmente o trabalho do pedagogo, refletindo sobre o seu papel como professor da Educação Básica, mas, sobretudo, sobre seu compromisso social com um fazer pedagógico que ultrapassa os contextos escolares.

Para as autoras “[...] é fundamental ter clareza do papel social e político do pedagogo, que se compromete com a formação, com a socialização e, principalmente, com a emancipação dos sujeitos”. (Felden *et al.*, 2013, p. 81). Dessa maneira, a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) precisa contemplar esses aspectos, principalmente em se tratando de situações em que a diversidade de línguas na escola se faz presente.

Ao realizarem uma pesquisa em uma escola italiana com crianças de 4 e 5 anos onde muitas eram imigrantes e não tinham o italiano como língua de berço, Ferreiro e Teruggi (2013) apontam o bilinguismo como um ato típico que ocorre em diversas regiões do mundo, além disso nos fazem pensar geograficamente como há pontos específicos que isso intercorre e línguas predominantes nestes mesmos pontos. É importante refletir que as crianças que chegam com suas famílias a um novo país, seja por questões políticas ou econômicas, acabam se tornando o primeiro contato direto da língua local entre família e escola. É possível perceber que essa situação não é incomum, visto que muitos países de fronteira tendem a ter o mesmo compilado de situações, cujo famílias e grupos migram de um local para o outro, e mesmo com variações linguísticas há nos locais mais centralizados uma língua predominante.

As autoras apontam que a escrita é uma representatividade social, que influencia diretamente tanto no meio social quanto o econômico, e que muitas destas crianças não têm a oportunidade de ser alfabetizadas em sua língua de berço, pois são pertencentes a outro território no qual as escolas públicas dificilmente são bilíngues. Ao trazermos para nosso contexto brasileiro, a situação se alarma da mesma forma, mesmo que as escolas ofereçam outra língua no ensino, dificilmente a língua é pertencente às crianças de nacionalidades de origens diferentes. Para Ferreiro e Teruggi (2013) a escrita é entendida como identidade coletiva da turma ou da escola, sem exclusões, ou apenas para copiar. Significa incluir estas juntamente à

língua escrita falada em determinado país, buscando dar voz, oportunidade para que a minoria ali presente possa estar e ser representada. Essa perspectiva é uma vantagem para as crianças, pois além de aprenderem e serem alfabetizadas em sua língua de berço, têm a oportunidade de conhecer outras nacionalidades e tipos de escritas. Também é vantagem para as crianças migrantes que se sentem incluídas na diversidade. As autoras assinalam que para a efetivação de um trabalho pedagógico nesses contextos é necessário “[...] transformar esta diversidade das línguas de nascimento das crianças em tema de trabalho pedagógico e considerar a diversidade como dado positivo para a alfabetização inicial” (Ferreiro, Teruggi, 2013, p. 45).

Essa perspectiva de diversidade trazida pelas autoras nos leva à necessidade de que os(as) professores(as) alfabetizadores(as) atuem na perspectiva defendida por Magda Soares de que “[...] toda criança pode aprender a ler e a escrever” (Soares, 2020, p. 13). A alfabetização é, portanto, um direito de todos(as). Essa garantia está estabelecida na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, no Artigo 5º: “[...] 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). Para efetivação desses direitos, temos o Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017 (BRASIL, 2017a) que regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (BRASIL, 2017b) que garante aos estrangeiros direitos e proteção no solo brasileiro. Eles são assim considerados:

- I - migrante - pessoa que se desloque de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, em que estão incluídos o imigrante, o emigrante e o apátrida;
- II - imigrante - pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalhe ou resida e se estabeleça temporária ou definitivamente na República Federativa do Brasil; [...]
- IV - residente fronteiriço - pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserve a sua residência habitual em Município fronteiriço de país vizinho;
- V - visitante - pessoa nacional de outro país ou apátrida que venha à República Federativa do Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;
- VI - apátrida - pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, conforme a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto n. 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro;
- VII - refugiado - pessoa que tenha recebido proteção especial do Estado brasileiro, conforme previsto na Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. (Brasil, 2017).

Conforme Uchôa (2022, p. 17), “[...] este dispositivo legal, somado a outros ainda constantes na Carta Magna Cidadã, reforçam a dignidade da pessoa humana como fundamento do Estado Democrático de Direito.” Essa garantia apresentada nos documentos legais a nível nacional também é percebida no âmbito local por meio da Deliberação n. 564/2022/CME-

Corumbá que trata da 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). Ainda nessa direção, atualmente o município conta também com um Protocolo de acolhimento e atendimento aos migrantes internacionais, de forma a possibilitar a formação permanente de professores e profissionais da educação como um todo, o acolhimento ao estudante migrante internacional nas escolas corumbaenses, buscando uma comunicação assertiva, o combate à xenofobia e a inclusão (Corumbá, 2024).

Precisamos buscar essa garantia ao direito de todos a alfabetização seja efetivada, pois o ato de alfabetizar na diversidade vai além do trabalho com diferentes abordagens teórico-metodológicas. Ao centrarmos o olhar nas peculiaridades e reconhecermos as diferenças dos alunos, é possível compreender que para atender as necessidades se faz necessário ir além dos métodos prontos. Para Soares (2017, p. 335),

[...] o/a alfabetizador(a) não propriamente *ensina*, mas *guia* a criança em seu desenvolvimento: processos internos que a levam à formulação de hipóteses e à formação de conceitos sobre um *objeto* de conhecimento com o qual se defronta - a língua escrita.

Contudo, a escola não tem sido um espaço de acolhida da diversidade. Ao investigar as desigualdades sociais e como elas são reproduzidas através da educação, Bourdieu (1998a; 1998b) analisa os mecanismos de poder presentes no ambiente escolar. Uma das contribuições mais significativas refere-se ao conceito de capital cultural:

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (Bourdieu, 1998b, p. 73).

Bourdieu (1998b) argumenta que a escola tende a valorizar determinadas formas de conhecimento, cultura e habilidades que são mais comumente associadas às camadas mais privilegiadas. Nessa perspectiva bourdieusiana, essa situação da escola excludente se acentua, pois ao estar situada num campo fronteiro, que além da constituição do espaço geográfico delimitado pela faixa e linha de fronteira, há os espaços simbólicos onde há lutas, disputas entre os agentes que fazem parte destas escolas. A violência simbólica e a exclusão das minorias da escola vão acentuando as desigualdades.

Bourdieu (1996), define violência simbólica como “[...] uma violência que se exerce com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem e também, frequentemente, daqueles que a exercem na medida em que uns e outros são inconsciente de a exercer ou a sofrer” (Bourdieu,

1996, p. 16). Esse tipo de violência evidencia que a comunicação dos(as) professores(as) em escolas de região de fronteira internacional, muitas vezes é carregada de hostilidade, principalmente no que tange às diferenças culturais onde o diferente é considerado inferior.

Esse efeito da violência simbólica está atrelado à exclusão. Para Bourdieu e Champagne (2001, p. 485):

[...] 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.

Na perspectiva de Bourdieu (1998a), a escola perde a sua função de espaço transformador, para se tornar um espaço de reprodução das desigualdades sociais, quando a violência simbólica é exercida com frequência. Dessa forma, com a realização desta pesquisa com foco na formação docente para atuar na alfabetização em escolas em região de fronteira internacional buscamos ampliar o debate acerca da dimensão formativa desses(as) professores(as), pontuando como buscam a formação e que necessidades específicas formativas precisam para que desenvolvam práticas de leitura, escrita e de oralidade que reduzam a violência simbólica tão presente ainda nas escolas.

A seguir apresentamos o percurso metodológico realizado para a produção dos dados, bem como a análise a partir da escuta de professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em diferentes escolas da REME-Corumbá em que há alunos de origem boliviana que possuem o espanhol (ou dialetos) como língua materna.

3 CAMINHO METODOLÓGICO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico e a discussão dos dados produzidos nesta pesquisa que tem uma abordagem metodológica de natureza qualitativa por possibilitar um “[...] processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. (OLIVEIRA, 2007, p. 37). Caracteriza-se como uma pesquisa de campo, pois permitiu:

[...] buscar a informação diretamente com a população pesquisada. A pesquisa de campo é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre – ou ocorreu – e reunir um conjunto de informações a serem documentadas (Chaves, 2007, p. 72).

Esse estudo contemplou algumas etapas, sendo a primeira a solicitação de autorização para a realização da pesquisa à Secretaria Municipal de Educação (Semed) de Corumbá autorização (Apêndice A), na qual foi possível buscar informações relativas a rede municipal de ensino (REME) de Corumbá, MS quanto ao número 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. Também buscamos o número de turmas de 1º e 2º ano e respectivas escolas em que há alunos estrangeiros, a partir da Deliberação n. 564/2022/CME-Corumbá (Corumbá, 2022).

Após a autorização da Semed-Corumbá para a realização da pesquisa (Anexo A) fomos até a Semed-Corumbá que nos disponibilizou as informações solicitadas e as sistematizamos. Contudo, verificamos que não conseguiríamos localizar os professores(as) alfabetizadores(as) apenas pelo relatório de alunos estrangeiros, uma vez que há muitos alunos de origem boliviana que possuem nacionalidade brasileira. Dessa maneira, conforme apresentamos na Tabela 1, a seguir, fizemos uma primeira sistematização com o número de turmas, professores e alunos do 1º e 2º ano do ensino fundamental da REME-Corumbá, tendo 127 turmas e 118 professores(as) alfabetizadores(as) num total de 3533 alunos.

A partir deste mapeamento seguimos para a visita às escolas a fim de verificar com os(as) professores(as) dessas turmas se tinham alunos de origem boliviana que não falavam o português em suas salas de aula.

Tabela 1 - Quantitativo de turmas de 1º e 2º ano e de professores da REME-Corumbá (2023)

Descrição	1º Ano	2º ano	Total
Número de turmas*	62	65	127
Número de Professores*	57	61	118
Número de Alunos	1727	1806	3533

Fonte: Dados fornecidos pela Semed-Corumbá em 2023. *O número de turmas difere do número de docentes porque há alguns professores que atuam em duas turmas.

Dessa maneira, após esse movimento de localização, partimos para a seleção dos(as) professores(as) participantes deste estudo, tendo o seguinte critério de inclusão: ser professor(a) alfabetizador(a) da REME-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 língua materna. Para obtermos uma riqueza de informações não estabelecemos como critério a escola, mas o(a) professor(a) alfabetizador(a), considerando que a escola também é um espaço formativo a partir de uma organização própria.

Dentro do critério estabelecido, oito professores(as) aceitaram participar e colaborar com o estudo concedendo a entrevista, instrumento que optamos utilizar, uma vez que possibilita a escuta atenta. Eles assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) concordando em participar do estudo (Apêndice B). Destacamos que a pesquisa tem a aprovação do Comitê de ética em pesquisa com seres humanos sob o protocolo CAAE-74814623.2.0000.0021 (Anexo B).

De acordo com Gil (1999, p. 117), a entrevista é caracterizada “[...] como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção de dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social”. A entrevista contou com um roteiro semi estruturado organizado a partir dos objetivos da pesquisa (Apêndice C), considerando o alerta de Bourdieu (1997) sobre os cuidados necessários quando utilizamos a entrevista como instrumento para a recolha de dados. Molinari (2016), em sua tese apresenta a seguinte síntese a partir das orientações de Bourdieu (1997) as quais ela denomina como lições. Uma delas é quando damos início a um diálogo as perguntas iniciais sempre nos levam a pensar ou criar novos olhares e aberturas para novas curiosidades a serem sanadas. Também é necessário evitar a violência simbólica em quaisquer

âmbitos no momento do diálogo. É importante que ocorra uma interlocução leve e fluida, levando-se em conta a proximidade social do entrevistado com o entrevistador, visto que isto pode ocasionar em uma conversa mais harmônica e livre, se aproximando cada vez mais ao seu objetivo final. (Molinari, 2016).

A entrevista foi gravada e transcrita, buscando compreender os diferentes olhares e desafios da formação de professores que recebem alunos de origem boliviana em suas salas de aula. Após a transcrição partimos para a organização dos dados e analisados, tomando alguns elementos da análise de conteúdo da vertente francesa (Bardin, 2016). Primeiramente realizamos uma leitura flutuante da transcrição das entrevistas, para em seguida identificar o que foi recorrente nos depoimentos dos(as) participantes quanto aos seguintes eixos temáticos: (i) a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e possibilidades de suportes oferecidos; e (ii) necessidades formativas para atuar em turmas de alfabetização com alunos que não têm a Língua Portuguesa como língua materna.

A seguir apresentamos as nossas análises a partir dos dados produzidos por meio da entrevista com os(as) oito professores(as) que participaram da entrevista.

3.1 A formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e as possibilidades de suportes oferecidos

Primeiramente apresentamos um breve perfil de formação e profissional dos(as) oito professores(as) que colaboraram com este estudo. Para assegurar o anonimato, optamos por usar nomes fictícios. Considerando que estamos inseridos numa região fronteiriça e pantaneira, utilizamos o nome de frutos do nosso Pantanal Sul-mato-grossense presentes em Corumbá. Dos(as) oito participantes, dois são homens (Acurí e Jatobá) e seis mulheres (Bocaiúva, Guavira, Manga, Pitanga, Seriguela e Tarumã).

Conforme podemos observar no Quadro 2, com relação à formação superior, a maioria é pedagoga, tendo apenas o Professor Jatobá com formação em Geografia, mas relatou que fez o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) que consiste em uma formação de professores realizado no ensino médio, e por isso atua como docente regente nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos(as) possuem especialização e dois Mestrado em Educação.

Quanto ao tempo de docência, a maioria tem entre 10 a 20 anos, demonstrando uma vivência com a alfabetização nas escolas de Corumbá, bem como em turmas com alunos de

origem boliviana que não tem a Língua Portuguesa como língua materna.

Quadro 2 – Perfil de formação e profissional dos Participantes da Pesquisa

Perfil	Formação Superior	Especialização	Mestrado	Atuação na docência	Atuação em turmas com alunos de origem boliviana	Conhecimento da língua espanhola
Guavira	Pedagogia (UFMS)	Educação Especial e AEE	Educação (UFMS)	15 anos	10 anos	Compreende um pouco
Tarumã	Pedagogia (UFMS)	Educação infantil Alfabetização	-----	10 anos	5 anos	Sim
Pitanga	Pedagogia (Anhanguera) Turismo (FSST)	Psicopedagogia lúdica institucional e lúdico pedagógica	-----	2 anos e meio	2 anos e meio	Sim
Acuri	Pedagogia (UFMS)	Gestão Escolar	Educação (UFMS)	9 anos	3 anos	Sim
Manga	Pedagogia (UFMS)	Educação Infantil	-----	6 anos	2 anos	Compreende um pouco
Bocaiúva	Pedagogia (Uniderp)	Psicopedagogia	-----	11 anos	11 anos	Sim
Seriguela	Pedagogia (UFMS)	Planejamento educacional	-----	19 anos	19 anos	Compreende um pouco
Jatobá	Geografia (UFMS) CEFAM	Coordenação Pedagógica Ensino em Zona rural	-----	22 anos	22 anos	Compreende um pouco

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas realizadas com os professores em 2023.

A seguir apresentamos a discussão dos dados relativos às possibilidades de formação para atuar em turmas de alfabetização em que há alunos de origem bolivianos e que não tem a Língua Portuguesa como língua de berço. Ao perguntarmos sobre o conhecimento de língua estrangeira antes da graduação, dos oito professores entrevistados, um respondeu que não conhecia outra língua além da Língua Portuguesa, os(as) demais responderam que, além de terem um conhecimento prévio de outras línguas, a maioria mencionou o espanhol. Esse dado nos leva a observar que mesmo sem saber o espanhol, temos essa língua tão próxima e ao mesmo tempo tão distante.

Em relação ao conhecimento do Espanhol, três professores responderam que não são fluentes em outras línguas, e o restante informou que compreende razoavelmente o espanhol, entretanto quando utiliza da fala propriamente dita, ainda “arranha” como expõe o professor Jatobá, mas dentre estes expostos, é interessante destacar o depoimento¹⁰ da professora Bocaiúva:

Eu consigo compreender muito bem os meus alunos, palavras que não eram rotineiras, hoje são, para outras pessoas não são palavras que eles entenderiam com facilidade, pelo fato de não ser uma palavra do dia a dia,

¹⁰Os excertos dos depoimentos das professoras estão apresentados na íntegra e, em licença à norma ABNT constam no formato itálico para diferenciar os depoimentos das participantes das citações diretas de autores.

mas pra mim é. Como eu não sei pronunciar direito “juquete”, as pessoas vão entender que é foguete. Quem não conhece a língua, não vai saber que é brinquedo, e eu sei o que é por conta dos meus alunos. Então, assim, são palavras que acabam se tornando rotineiras no meu dia a dia. (Professora Bocaiúva. Entrevista, 2023).

Ela nos traz um exemplo de como trocas feitas em sala de aula acabam se refletindo nas práticas fora de sala, como simples palavras ditas transformam a comunicação e aproximação entre o professor(a) alfabetizador(a) e seus alunos(as). Contudo, na percepção dos(as) professores(as) colaboradores(as) desta pesquisa, a proximidade com a língua espanhola pode contribuir na comunicação entre professores(as) e alunos(as).

Pereira (2009, p. 115) ressalta que “[...] a língua é, sem dúvida, para a área de fronteira o elemento principal a ser focalizado numa discussão curricular”, mas alerta para o fato da presença de dialetos. Para Mancilla Barreda e Conde (2024, p. 196), “[...] é importante considerar a língua não apenas como um conteúdo de ensino na escola, mas, sobretudo, entender o papel social que cumprem as línguas, associadas às expressões culturais, transcendendo à noção de sistema de comunicação”.

Ao perguntar se na formação inicial eles tiveram alguma disciplina específica que tratou de questões do ensino na região de fronteira, apenas a professora Pitanga informou que teve, na área de turismo, destacando que “[...] é o carro chefe para você poder exercer de forma mais certa”. Os demais relataram que não tiveram. Quanto à participação ao longo da graduação de alguma atividade como curso, palestras, *workshops*, ou oficinas nas quais foram discutidas a educação em situação de fronteira, ou sobre o ensino com alunos migrantes, a maioria respondeu que não teve oportunidade, conforme podemos verificar nos relatos a seguir:

Não, nunca participei, principalmente em alfabetização nunca vi, e é uma das coisas que a gente sempre levanta em consideração nas formações é isso, as dificuldades de avaliar o aluno que é boliviano por conta da dificuldade da língua e pelas trocas que eles tem, pelas dificuldades que eles apresentam de entendimento, às vezes quando eles vem e não tem nenhuma familiaridade com o português. (Professora Guavira. Entrevista, 2023).

Eu fui em palestras que falavam sobre essa problemática, mas, assim, especificamente dentro da minha grade curricular na faculdade, eu não tive tanto, assim, mas por interesse próprio, porque é uma realidade bem viva na nossa rede de ensino. (Professora Pitanga. Entrevista, 2023).

Sim, inclusive é uma das coisas que sinto falta na Educação aqui em Corumbá, pelo menos do que a gente conhece essa inter-relação porque se sua cidade se localiza na fronteira com um país que fala espanhol, e a gente trabalha inglês nas escolas, eu não estou dizendo que seja errado trabalhar inglês, estou dizendo que a prioridade da língua estrangeira seria o espanhol. Até porque você se relaciona o tempo todo, 24 horas e o ano todo com a

população vizinha, então pra mim sempre foi assim desde que eu estudava 5º série. Nas discussões sempre pensei nisso, porque nos países, por exemplo, na Europa falam três ou duas línguas em média, e nós aqui no Brasil falamos muito mal o português? A gente não utiliza essa vantagem de fazer fronteira com quase todos os países da América do Sul que falam espanhol. Quantas pessoas entendem e falam o espanhol no Brasil? Aqui na fronteira é uma coisa, se você for mais para lá, por exemplo, Campo Grande, as pessoas não entendem e não falam, porque ele [o espanhol] é subestimado. O espanhol é como se fosse uma coisa menor na cabeça, inclusive dos nossos mandantes, dos nossos governantes, não digo do atual, estou dizendo de uma maneira geral. As pessoas que gerenciam isso acham que o inglês, que muito provavelmente a gente não vai para os Estados Unidos, é muito mais importante do que a gente que vai todo dia aqui do lado. (Professor Jatobá. Entrevista, 2023).

A análise dos depoimentos dos professores nos remete a Pereira (2009), que, ao discutir sobre a especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul no contexto da fronteira internacional já apontava para a necessidade de:

[...] uma formação sólida pressupõe ênfases nos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e psicológicos da educação, portanto, não se trata de criar mais disciplinas no currículo com foco nas discussões culturais, mas compreender a diferença como inerente à condição humana e trabalhar na transversalidade. (Pereira, 2009, p. 117).

A autora nos alerta ainda, que:

[...] a formação inicial de professores e as práticas pedagógicas em escolas da fronteira sul-mato-grossense correm riscos de uma não efetivação num projeto verdadeiramente integracionista e emancipatório, se ignorado o diálogo por parte das agências contratantes e formadoras na criação de mecanismos que corroborem na desconstrução do preconceito, em relação à língua espanhola falada pelos vizinhos bolivianos e paraguaios. (Pereira, 2009, p. 118).

Quando perguntado se nas ações de formação continuada houve alguma discussão sobre o ensino em situação de fronteira, ou sobre o ensino com alunos imigrantes, a professora Tarumã informou que não. Já as professoras Guaravira, Pitanga, Manga, Seriguella e o professor Jatobá descrevem que há um levantamento de discussão, porém é algo superficial, e que muitas vezes são os(as) próprios(as) professores(as) que levantam tais questionamentos. A professora Pitanga discorre que “[...] muito se tem estudo, mas a prática tem sido uma realidade bem distante”. A professora Bocaiúva relata que hoje em dia há mais debates sobre o assunto, sendo até disponibilizados *workshops* sobre o tema. E o professor Acuri relata uma experiência vivenciada em uma destas formações:

No ano de 2022 na escola em que eu trabalhava, a gente participou de um prêmio nacional Iberoamericano. Esse prêmio foi feito em duas partes: em um primeiro momento foi uma premiação que aconteceu no mês de agosto, e nessa premiação a gente teve palestras, workshops em relação ao ensino na

fronteira. A segunda parte foi em dezembro de 2022 que também tivemos uma semana de um congresso de educação no qual foi tratado também a temática de escolas de fronteira, principalmente ligado ao ensino de espanhol. (Professor Acuri. Entrevista, 2023).

Com relação a disponibilização de livros infantis, brinquedos, ou outro tipo de materiais pensando na alfabetização no nosso contexto de fronteira nos cursos de formação continuada, as professoras Guavira, Tarumã, Manga, Seriguela e o professor Jatobá informaram que não há disponibilização, tendo a professora Seriguela destacado que os materiais são disponibilizados especificamente aos professores da disciplina de Espanhol, conforme podemos observar em seu relato:

[...] hoje em dia eles têm a disciplina de espanhol, mas para nós regentes não é disponibilizado nada. O professor de espanhol que corre atrás, mas para nós mesmos que estamos todo dia, não. (Professora Seriguela. Entrevista, 2023).

O professor Acuri relata algumas ações que envolviam a literatura infanto-juvenil, e indiretamente trazendo o contexto da Venezuela com contos e exposições apresentando o espanhol.

Indiretamente sim, uma das formações que a gente teve foi a de literatura infanto-juvenil, e nessa literatura a gente teve o contato com o autor que era, se eu não me engano, da Venezuela. Ele fez toda a sua formação em cima dos contos que ele teve. Então foi um momento que a gente pode encontrar, e lembrando agora, a gente participou de um simpósio aqui em Corumbá, e foram apresentadas várias obras de língua espanhola. (Professor Acuri. Entrevista, 2023).

Para as professoras Pitanga e Bocaiúva dificilmente não são fornecidos livros que abordam esses tópicos, geralmente os livros que são apresentados durante as formações são direcionados especificamente à alfabetização na área da Língua Portuguesa, ou seja, o foco se mantém aos(as) alunos(as) brasileiros(as). A professora Pitanga ressalta a dificuldade dessas realidades como podemos observar no fragmento: “[...] não pensando nessa realidade dessas crianças que tem já essa grande dificuldade, eu na minha sala tenho dois que, assim, nossa é bem difícil” (Professora Pitanga. Entrevista, 2023).

A professora Bocaiúva relata a importância da língua materna, e como é complexo ter alunos não falantes da língua portuguesa, ter que alfabetizá-los em português, visto que a alfabetização precisa ocorrer a partir da língua oficial do Brasil. Em seu estudo, embora em contexto de fronteira em que há alunos de origem paraguaia, Baltruk (2023) aponta os mesmos desafios trazendo a importância de se conhecer como a criança pensa, percebe a língua, pois:

[...] além de uma timidez imensa para fazer qualquer leitura em voz alta, há a dificuldade com a língua portuguesa e algumas trocas de letras, como no caso

das letras V e B. É fundamental ter conhecimento sobre como cada criança pensa, fala, percebe a língua, para que se alcance os resultados esperados na alfabetização (Baltruk, 2023, p. 48).

O desafio apontado pela professora retrata a necessidade de ações formativas na perspectiva defendida por Imbernón (2010) que sejam centradas na escola, pois:

[...] envolve estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo que respondam às necessidades definidas da escola e para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e nas escolas (Imbernón, 2010, p. 85).

Uma formação centrada na escola, a partir do colaborativo e coletivo pode indicar uma possibilidade de trocas de experiências, de materiais a partir do trabalho desenvolvido na própria escola, bem como a elaboração de suportes como livros e jogos. No Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) - Campus Bento, Balzan *et al.* (2023a; 2023b; 2023c) organizaram um material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica, tendo como foco a alfabetização na perspectiva teórica de Português como Língua de Acolhimento (PLAc). Embora o material tenha sido elaborado para estudantes imigrantes/refugiados ou filhos de imigrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, nos permite perceber nos dão pistas para pensar na urgente necessidade de que

[...] a escola como um todo e a sala de aula sejam espaços de acolhimento, em que os estudantes sejam encorajados a se comunicarem com os colegas, os professores, os diretores e as demais pessoas que trabalham na escola. Incentivar os alunos a se expressarem, valorizar sua língua materna e sua cultura, elogiar cada pequena conquista é importante para que eles se sintam pertencentes à comunidade escolar e ao novo país (Balzan, 2023a, p. 3).

As autoras apontam que o material ainda está em fase inicial de utilização nas escolas, mas destacam que o material,

[...] além de promover o aprendizado da língua portuguesa, valoriza a história de vida dos estudantes imigrantes e refugiados, sua cultura, seus conhecimentos prévios e linguísticos, espera-se contribuir para as ações de acolhimento e para a efetiva integração dessas crianças à comunidade escolar e, conseqüentemente, à sociedade brasileira. (Balzan, 2023c, p. 283).

Esse reconhecimento da necessidade de acolher, valorizar e conhecer a cultura é importante para que a violência simbólica não seja constante nos espaços, e a diversidade das línguas na alfabetização apresentada por Ferreiro e Teruggi (2013) seja contemplada nas salas de aula. Ferrari (2017) nos alerta que na escola,

[...] o espanhol emerge nas aulas até que desaparece, oficialmente. Afirmo isso pois quando comunicam-se entre eles, os alunos que falam espanhol se utilizam desse idioma. É um fenômeno muito interessante: conversam em português com a professora, com os colegas brasileiros e seguem a conversa

em espanhol com seus conterrâneos tão somente ao virar a cabeça (Ferrari, 2017, p. 25).

De modo geral, dentro deste eixo de análise é notável observamos que poucos recursos didáticos são fornecidos aos(as) professores(as) e, mesmo que haja materiais a serem utilizados, a prevalência da língua materna não é considerada, pois mediante ao que se estabelece, é a alfabetização da língua correspondente ao país territorial, no caso a Língua Portuguesa que precisa ser ensinada. Contudo, Santos, Souza e Abiorana (2016, p. 168) nos alertam que:

[...] privar os alunos imigrantes de sua língua significa criar situações de conflitos entre dois modelos – o de família e o social – e desprezar suas identidades. Se as línguas e culturas forem respeitadas pelos sistemas de ensino, esses alunos desenvolverão uma melhor autoestima, amenizando ou até mesmo extinguindo preconceito existente.

A partir deste contexto, apresentamos a seguir a discussão acerca das necessidades formativas para alfabetizar em turmas que possuem alunos de origem boliviana falantes de outra língua, na percepção dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa.

3.2 Necessidades formativas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) em turmas com alunos de origem boliviana

Ao serem indagados se possuem formação suficiente para atuar como alfabetizadores(as) em turmas que possuem alunos de origem boliviana falantes de outra língua, as professoras Guavira, Pitanga e Seriguela destacam o tempo de experiência na docência como um fator que contribui em sua formação, a professora Guavira aponta a necessidade de se ter formação específica, e a professora Bocaiúva ressalta a sua experiência com muitos alunos de origem boliviana em sua turma.

Hoje em dia eu tenho mais segurança em alfabetizar porque no começo é bem difícil tanto da criança entender o que você tá falando e você em alfabetizar ele. Hoje eu tenho mais segurança, porque são 10 anos que eu já tenho aluno boliviano em sala e a gente consegue ver o avanço dele na alfabetização, mas que eu tenha algum curso ou algo que facilitaria a nossa vida em sala e até a aprendizagem do aluno, eu nunca fiz. É algo instintivo, algo dentro da própria língua, trabalhando aquilo que eu já aprendi na Universidade, não que seja algo específico dentro da dupla nacionalidade ou dentro do idioma, se existisse alguma coisa seria bom. (Professora Guavira. Entrevista, 2023, grifo nosso).

Sim, tanto que a gente faz em sala de aula. Eu achava essencial além do inglês ter o espanhol também para eles; para eles se sentirem parte também daquele local, porque eles já têm dificuldade com o português, aí já entra uma língua inglesa. Então, eu acredito que seria bem melhor, sei lá, para eles se sentirem parte daquele local, porque eles já estão em outro ambiente, já estão em uma outra realidade, então insere mais o inglês, não que não seja mais

importante, mas também seria o espanhol, para eles se sentir parte dali, eu pelo menos penso isso. (Professora Pitanga. Entrevista, 2023).

*Bom, no caso são 19 anos. **A gente tem uma troca, tanto eles aprendem comigo como eu também aprendo com eles, quando a gente não sabe, sempre tem uma criança que é bilíngue ali, ela é a tradutora,** “Ah fulano, vem aqui, o quê que falou aqui”. Então, eles sempre estão te ajudando. (Professora Seriguela. Entrevista, 2023, grifo nosso).*

*Eu busco fazer o meu melhor, **estou sempre me aperfeiçoando** para que eu possa, sim, fazer o meu melhor, mas acredito que consigo com meus conhecimentos essa alfabetização. **Esse ano eu tive 13 alunos bolivianos, e minha sala tinha 18 alunos.** (Professora Bocaiúva. Entrevista, 2023).*

A análise do relato nos permite perceber o reconhecimento pelas professoras das crianças em suas peculiaridades e semelhanças, buscando dar sentido ao processo de alfabetização.

As professoras Tarumã, Manga e os professores Acuri e Jatobá reconhecem não ter formação suficiente, sendo necessário uma formação específica, conforme podemos verificar nos fragmentos dos relatos a seguir:

*Não muito, **porque eu não entendo muito a língua falada e nem a língua escrita, e quando eles vão escrever, eles escrevem na língua deles, aí tem muita coisa que eu não entendo.** (Professora Tarumã. Entrevista, 2023, grifo nosso).*

*Não totalmente, **porque a comunicação é muito difícil, então a gente tem que buscar por fora do nosso tempo algo que ampare o nosso trabalho para chegar no nosso propósito.** Então pra mim foi muito difícil, esses dois anos nesse sentido na área de alfabetização. (Professora Manga. Entrevista, 2023, grifo nosso).*

*Suficiente não, porque eu acredito que seria necessário ter uma formação específica dessa temática para a gente poder fazer, na verdade, um mergulho na língua espanhola. O que a gente tenta fazer é, a partir do ensino da língua portuguesa, fazer uma mescla entre o espanhol e o português. Porque para nós aqui em Corumbá é muito comum a gente encontrar bolivianos no cotidiano, então a língua está presente. Na verdade, a gente faz uma pequena adaptação no currículo, mesmo sabendo que as letras em espanhol também tem outros sons, e outros fonemas. **A gente acaba fazendo uma adaptação, mas não é aquilo que seria o desejável.** (Professor Acuri. Entrevista, 2023, grifo nosso).*

*Não. Eu falo isso na prática, eu acho que para você alfabetizar 100%, muito bem uma criança que fala uma língua diferente, você está trabalhando com fonemas diferentes, com a língua, com a escrita, com sílabas. Então **nós educadores que trabalhamos com crianças que falam espanhol, deveríamos ter um preparo melhor para isso, para a gente alfabetizar de uma maneira adequada e suficiente.** (Professor Jatobá. Entrevista, 2023, grifo nosso).*

Com relação a oferta de formação continuada específica para a alfabetização pela Semed-Corumbá, todos(as) os(as) professores(as) afirmaram que há. As professoras Guavira, Seriguela e Pitanga mencionam o Programa MS Alfabetiza¹¹, explicitando que nestas formações há exposições de materiais, elementos que valorizam o ambiente e suas riquezas de como trabalhar conteúdos e condições de avaliações em turmas de alfabetização, mas destacam que muito se sobrepõe a teoria, e a prática das realidades vividas acabam ficando de lado, como relata a professora Pitanga em seu relato:

[...] tem muitos estudos só que pouca prática. Eu penso que nessas formações seria muito mais relevante a inserção da gente produzir esses materiais para colocar em sala de aula, porque muitas vezes é somente estudos, estudos, estudos, mas ninguém conhece a realidade de uma sala de aula. (Professora Pitanga. Entrevista, 2023).

A percepção da professora Pitanga nos remete ao conceito de formação continuada defendido por Imbernón (2010). Geralmente os cursos de formação apresentam temas gerais, no caso a alfabetização, mas se faz necessário partir de dentro das escolas, buscando uma formação pautada nas situações problemáticas. Para o autor,

*[...] os fatores da diversidade e da contextualização como elementos imprescindíveis na formação (a preocupação com a cidadania, o meio ambiente, a diversidade, a tolerância, etc.) já que o desenvolvimento e a diferença entre os indivíduos sempre tem lugar em um contexto social e histórico determinado, que influi em suas origens. Isso desencadeará um questionamento das práticas uniformizadoras e potencializará a **formação a partir de dentro**, na própria instituição ou em um contexto próximo a ela, onde se **produzem as situações problemáticas** que afetam os professores. Considero que estes dois elementos, a diversidade e a contextualização, permitem-nos ver a formação docente de outra maneira e provocam reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação (IMBERNÓN, 2010, p. 29, grifo nosso).*

O professor Acuri menciona a importância de se ter formações com inserção do espanhol em muitos momentos na escola, pois se recorda que houve um tempo em que a criança era proibida de falar o espanhol nas aulas, mas isso vem diminuindo, destacando que “[...] a valorização da criança falando em espanhol como língua materna tá sendo muito bem pregado no município”. (Professor Acuri. Entrevista, 2023).

As professoras Manga e Bocaiúva explanam sobre as metodologias que são apresentadas de forma lúdica com recursos de jogos e escritas, entretanto são voltadas a crianças brasileiras.

¹¹ “MS Alfabetiza - Todos pela Alfabetização da Criança” é um programa do governo estadual criado por meio da Lei Estadual nº 5.724, de 23 de setembro de 2021 e implementado no ano de 2022, tendo como um dos eixos a formação continuada dos professores e dos gestores escolares.

Quando perguntado se os(as) professores se recordam nos momentos de formação continuada que participaram até o momento, houve a discussão sobre como lidar com o preconceito, a professora Guavira relatou não se lembrar, a professora Pitanga ressaltou que sempre é abordado, mas não é colocado em prática e professor Acuri destacou o seguinte:

[...] o nome do [nosso] artigo era “a dissolução do preconceito linguístico relacionado ao espanhol”, porque na verdade aqui em Corumbá a gente tem uma cultura preconceituosa em relação aos bolivianos, com o qual a gente faz fronteira. Então isso acaba deixando eles à margem e principalmente com receio de falar. A gente já teve caso de aluno que não gostava que o chamasse de boliviano, mesmo ele falando em espanhol, sendo de origem boliviana e estudando em uma escola municipal aqui. Então, a gente percebe que isso está enraizado na cultura corumbaense e deve ser um próximo passo, as discussões vem, mas eu repito, não tem nada de concreto. (Professor Acuri. Entrevista, 2023).

Sim, são coisas que aparecem, são rodas de conversas que a gente consegue ter essa formação, do preconceito, bullying, são temas que aparecem sim. (Professora Manga. Entrevista, 2023).

Sim, isso é sempre discutido, não só em questão de alunos estrangeiros mas em um todo. São levantadas as abordagens corretas a se fazer para que não aconteça. É claro falando no âmbito escolar, acaba acontecendo, mas nós enquanto docentes temos a maneira de conduzir para que isso se resolva. Mas isso é pauta de formação também. (Professora Bocaiúva. Entrevista, 2023).

Não, não lembro, esse é mais tratado mesmo na escola, porque aqui havia muito e até que melhorou bastante, das crianças do [nome da escola] não aceitarem muito bem as crianças da Bolívia, e acho que eles mesmo tinham esse preconceito com eles mesmos. “Ah está me xingando de boliviano” tinha muito isso, e teve uma mudança boa. A gente tem a festa da integração, que é Brasil-Bolívia, é uma festa que traz a cultura da Bolívia para cá e a cultura brasileira também é apresentada. Com isso acho que diminuiu um pouquinho essa questão, de “seu boliviano”. (Professora Seriguela. Entrevista, 2023).

Sempre tem, a gente sempre levanta isso, até porque eu trabalho há 22 anos como professor, mas aqui nessa escola há três anos, sempre a gente enfrentou isso em todos os âmbitos de preconceitos, então sempre o professor levanta essas questões. (Professor Jatobá. Entrevista, 2023).

Ao perguntar se a cultura boliviana, as questões ligadas à fronteira estão presentes nos assuntos das ações de formação oferecidas pela Semed-Corumbá, apenas a professora Bocaiúva respondeu que sim, e inclusive cita uma das formadoras e como suas vivências são de grande valia para as formações. A professora Pitanga e o professor Acuri evidenciam que vagamente essas questões são estabelecidas, que muitas vezes são incluídas de forma rasa, mesmo que a escola esteja inserida especificamente em fronteira com outro país, o uso para a inserção de cultura e questões ligadas à fronteira se misturam junto às feiras pedagógicas como relata o professor Acuri, tratando em um momento assuntos que podem ser discutidos de forma

interdisciplinar. As professoras Guavira e Tarumã relataram que não, tratando-se de questões que infelizmente não estão ligadas a grade curricular, ou abordando temas relacionados.

A professora Manga relatou que a escola em que ela está inserida aborda e valoriza a cultura boliviana como podemos ver no seguinte trecho:

[...] a cultura é muito valorizada pelo menos aqui na escola em que eu trabalho, eu vejo que a cultura boliviana é muito valorizada, mas as formas de chegar para melhorar a aprendizagem relacionada a alfabetização não há esse caminho. A gente não tem esse amparo, então a gente valoriza a cultura tanto que o preconceito, ao menos aqui nesse local, a gente não vê as crianças sendo vítimas do preconceito de fronteira, só que no quesito formação a gente fica muito perdido. (Professora Manga. Entrevista, 2023).

A professora Seriguela explanou sobre a problemática de tentar entender as necessidades de entender tanto as crianças, mas também aos pais como podemos ver a seguir:

Não, eu não vejo falar muito, acho que esse ano, se não me engano, houve uma palestra sobre a questão da Bolívia, mas assim eles não focam muito e a gente tem essa problemática de querer entender essas crianças de lá, mesmo porque os pais também são bolivianos e conversam com você normalmente em espanhol. (Professora Seriguela. Entrevista, 2023).

O professor Jatobá apontou a valorização cultural da língua e integração social, de como estes aspectos poderiam ser valorizados com a inserção do espanhol e da cultura boliviana, como podemos ver a seguir:

Não, bem pouco, insuficiente por conta dessa subvalorização de subestimar a língua vizinha. Seria tão bom se isso fosse valorizado de maneira integral, imagina como seria se cada habitante do Brasil pelo menos arranhasse o espanhol, olha a integração que ia ser entre os países. Às vezes você está falando uma palavra com uma pessoa em espanhol que a gente exercita quase sempre aqui, se você falar inglês, ela entende até melhor do que se você falar em espanhol. (Professor Jatobá. Entrevista, 2023).

Perguntamos aos professores onde buscam formação para atuar em turmas com alunos de origem boliviana que não têm o Português como língua materna, além das ações oferecidas pela Semed-Corumbá. O professor Jatobá relatou que aprende no dia a dia, na relação com os alunos e a professora Bocaiúva busca fazer cursos online que a ajudem neste âmbito, bem como as professoras Manga e Tarumã que fazem o uso da internet para pesquisas, buscando entender a criança no convívio com elas. Já a professora Guavira aponta a sua dificuldade com relação ao conhecimento da língua espanhola.

***Eu sou muito curiosa, vejo vídeos na internet** e conforme eu vou fazendo minha aula. Eu vou pesquisando como que eu vou fazer aquele assunto, conteúdo da aula dar certo, aí eu já incluo essa dificuldade da linguagem de*

*uma maneira que eu consiga pelo menos chegar não de forma 100%, mas fazer com que meu aluno entenda o que eu estou querendo ensinar naquele momento. **Então eu vou para os vídeos de internet, cursinho, tudo por fora mesmo.*** (Professora Tarumã. Entrevista, 2023, grifo nosso).

*Nenhum lugar, nunca que eu saiba que tenha esse curso, que tenha algo específico, nunca busquei. É sempre dentro daquilo que eu aprendi dentro da Universidade em relação a alfabetizar alunos brasileiros, e não aluno que tenham dupla nacionalidade. Até porque **eu não sei o espanhol, então, se eu soubesse seria mais fácil entender as principais dificuldades que ele tem com a língua.*** (Professora Guavira. Entrevista, 2023).

Então, como eu estou no 2º ano, a gente até fez um projeto sobre [nome do projeto], então a gente trouxe também livros relacionados a cultura deles, na última apresentação nossa, a gente tentou colocar músicas na língua deles. São coisas assim que a gente vê, realidades para que eles sintam parte daquele local, para que se sintam: “eu faço parte daqui”, “eu não sou só um no meio deles”. Porque eu vejo por esses meus alunos que eu tenho na minha sala, eu sinto que na maioria das vezes eles se sentem excluídos. Então já é automático deles se sentirem isolados, ou se sentirem só. Eu tenho três que sentam sempre juntos, então eu coloco sempre em dupla com outros para que eles também se sintam, “não, você faz parte”. Eu vi que, eu pelo menos olhei com esse olhar, para que eles se sintam parte daquele lugar, não se sintam excluídos. Essa foi uma forma que eu achei para que eles se sintam parte daquele ambiente. (Professora Pitanga. Entrevista, 2023).

O professor Acuri relata a sua experiência de formação que o ajudou a buscar maneiras de trabalhar numa perspectiva mais inclusiva.

Depois de 2022, quando a gente recebeu o prêmio em Brasília, foi ofertado por essa instituição que deu o prêmio, um curso à distância sobre o ensino da língua, no caso do bilinguismo, do espanhol e do português. Ao participar dessa formação, foi muito importante, porque a gente aprendeu outras maneiras de se educar, o que acontece no Brasil em fronteiras como por exemplo, Ponta Porã e Paraguai, e que dão certo. Então, a partir dessas experiências a gente começa a buscar uma maneira, na escola em que eu trabalhava a gente optou por colocar em todas as legendas de porta. Estava coordenação, direção, secretaria, a gente colocou sempre as duas línguas, o português e o espanhol, cozinha, banheiro, a criança tinha acesso. É uma maneira da gente estar se movimentando e colocando em prática aquilo que a gente aprende nas formações. (Professor Acuri. Entrevista, 2023).

A professora Seriguella evidencia a vivência com os alunos por meio das trocas, na interação. Ela relata que não recebe orientações do que poderia ler para poder conhecer mais como trabalhar nesse contexto.

A minha busca é constante com eles, a vivência deles, o que eles trazem de casa, então a gente tem essa troca, mas assim nem para orientação “lê isso”, não tenho nenhuma. No entanto que assim eu corrijo: “a aula da professora a gente vai tentar falar em português, eu sei que vocês falam em espanhol, eu vou aprender com vocês, mas na aula de Língua Portuguesa, quero que vocês tentem falar. Eu sei que é difícil, vocês são privilegiados porque vocês falam duas línguas”. Então, aquela troca que a gente tem, se você não sabe,

pergunta na outra sala, ou chama uma criança maior para poder te explicar, porque na verdade eles estão aprendendo até falar. Tem criança que não fala. (Professora Seriguella. Entrevista, 2023, grifo nosso).

Em relação ao tipo de formação continuada que eles acreditam que seja necessária ao(à) professor(a) alfabetizador(a) que atua em turmas que há alunos de origem boliviana não falantes do Português, a professora Guavira destacou as questões linguísticas.

*Talvez uma **formação que trata sobre essas questões linguísticas mesmo na parte da ortografia, quais são as principais diferenças entre uma língua e outra**, o que considerar ou não, por exemplo, em uma troca ortográfica de uma criança que é boliviana e ela troca os fonemas que são parecidos dentro das palavras. Uma formação mais voltada para essa área, até porque tempo para eu aprender outra língua a não ser que eu queira aprender, mas eu acho que **essas questões ortográficas e linguísticas seriam interessantes para a agente compreender como ajudar o aluno nessas trocas que eu percebo que eles tem muito dentro da escrita, a dificuldade da fonética, do som, das letras, da pronúncia, na hora que eles vão escrever eles trocam bastante.*** (Professora Guavira. Entrevista, 2023, grifo nosso).

A dimensão de como trabalhar com a literatura, os contos foram trazidos pelas professoras Manga e Pitanga como necessidades formativas.

*Uma **formação voltada assim para cultura de fronteira**, uma cultura na questão de alfabetização, **trazer para a gente contos, que eles gostam muito, histórias de origem boliviana.** E também eu acredito que fazer a opção pelo espanhol ao invés do inglês aqui, principalmente aqui em Corumbá, não que o inglês não seja importante, mas para nós aqui corumbaenses é mais relevante fazer essa opção na hora da grade curricular: em vez de colocar inglês, colocar o espanhol que já ajudaria bastante também.* (Professora Manga. Entrevista, 2023, grifo nosso).

*Eu acho que **a gente poderia**, nós como professores que dão aulas para essas pessoas, para esse público, **vivenciar também a cultura deles**, porque quando a gente vivencia algo é muito mais, a gente consegue inserir coisas novas porque a gente sabe aquela realidade então a gente vivencia. **Eles podem trazer livros de outra língua** para que a gente leia, passe para eles. A gente pode fazer, pegar gêneros literários, pegar coisas relacionadas a cultura deles para inserir também, então, mais ou menos assim as formações para os regentes, para os professores que trabalham com esse público.* (Professora Pitanga. Entrevista, 2023, grifo nosso).

E, nesta formação voltada para a cultura fronteira, o professor Acuri destaca a importância da imersão, do diálogo entre os professores desta região.

*Acho que **a primeira coisa é uma imersão na fronteira, eu só posso falar e fazer um trabalho se eu conheço**, então eu acho que essa movimentação de professores indo até a Bolívia, que seja na fronteira que a gente tem, conhecendo um pouco, fazendo uma entrevista, sabendo como são os costumes, podem colaborar diretamente. Depois disso, aí sim um princípio básico do espanhol, porque a gente pode até entender, o interessante que com o espanhol, a gente vê o papel fundamental da língua que é a comunicação. Então, às vezes, a gente não sabe de fato o que está sendo dito, mas porque é*

necessário a gente entender o que a pessoa quer. Assim, a gente tem uma alfabetização mais concreta, porém, seria necessário saber melhor, por exemplo, como se pronuncia os nomes, os números, as cores. Primeiro uma imersão, segundo, um ensino da língua básica e, terceiro, essa inter-relação das escolas e dos professores que trabalham com o espanhol. Na verdade acredito que o espanhol deveria estar em todas as escolas de Corumbá, porque só assim a gente vai valorizar aquilo que está do nosso lado. (Professor Acuri. Entrevista, 2023, grifo nosso).

Os indicativos do que é necessário nas ações de formação trazidos pela professora Pitanga e pelo professor Acuri nos remeteu à pesquisa de Ferreira e Teruggi (2013) do quanto é importante reconhecer o potencial formativo a partir da diversidade de línguas e de escritas. As autoras apontam para a necessidade em “[...] dar visibilidade a essas crianças para fortalecer sua possível contribuição à aprendizagem dos outros, na maioria”. (Ferreira; Teruggi, 2013, p. 43).

As professoras Manga, Bocaiúva indicam a necessidade formação voltada para a prática, para as metodologias de alfabetização, já a professora Seriguella destaca a necessidade de se garantir formação na língua espanhola dentro da escola aos(as) professores(as), como também materiais e espaços para se trabalhar sinalizado pelo Professor Jatobá.

A Semed está bem ligada nesse assunto, acho que pelo fato de nós termos um público muito grande de alunos estrangeiros, a Semed está sempre pontuando, acho que do jeito que está, está bom. Eles devem continuar, claro buscar, assuntos novos, mas eu acho que está bem legal, o que precisa é continuar. (Professora Bocaiúva. Entrevista, 2023).

Seria uma bem mais voltada para ela, agora qual seria, porque eu não me lembro de ter participado de nenhuma formação direcionada, passar a cultura talvez, como alfabetizar seria até uma coisa bem interessante para início deles de vivência escolar, porque na verdade o que a gente mais gostaria que acontecesse seriam as aulas práticas, a teoria a gente já teve então bora partir para as práticas. (Professora Seriguella. Entrevista, 2023).

O ensino da língua, o espanhol mesmo, e metodologias da alfabetização na área da linguagem, de como a gente poderia fazer em relação a aula, além de dominar um pouco o espanhol, e a gente não tem esse tempo e nem oferecido pra a gente de forma justa, porque se já tivesse na nossa hora atividade um curso na própria escola que não precisa se deslocar, algo assim, valeria muito a pena até porque a gente tem professores de espanhol na escola, então acho que essa troca, não precisava nem trazer uma pessoa de fora. (Professora Manga. Entrevista, 2023).

Primeiro eu acho que a gente tem que ter material bacana pra trabalhar com eles, um espaço bacana pra a gente trabalhar com eles em alfabetização, porque ela não é um processo único, ela é um conjunto de coisas que vem de casa e escola. É uma junção sociedade e escola, então, eu acho que para alfabetizar uma criança é necessário um conjunto de coisas. Eu não tenho como falar que em uma formação, pode até ajudar com material, com

informações, disponibilizar para a gente curso de espanhol, mas eu acho que é bem mais amplo. (Professor Jatobá. Entrevista, 2023).

Quando perguntado sobre as necessidades de formação como professor(a) alfabetizador(a) em região de fronteira, considerando a presença de alunos que não são falantes do Português, dos(as) oito participantes, as professoras Guavira e Tarumã mencionam a cultura como um movimento a ser inserido nos contextos de alfabetização e aprendizagem, com inserção do conhecimento além da fala, trazendo aspectos rotineiros do país vizinho e de seus costumes.

Às vezes com relação à cultura deles, porque eu vejo que até a questão cultural é bastante diferente da nossa, questões do dia a dia, como que é a rotina deles na casa deles é diferente aqui no Brasil, a cultura, as datas comemorativas que nós temos, que nós conhecemos, eles não conhecem, então eles ficam meio assim. Quem vem direto pra cá morar no Brasil, eu percebo bastante também dificuldades deles na adaptação da nossa cultura, questão de higiene, a questão familiar, o relacionamento deles com a família também é diferente, eu percebo bastante choque cultural. (Professora Guavira. Entrevista, 2023).

Eu tenho necessidade mais de conhecer mesmo a língua, conhecer mais a cultura e principalmente o falar deles, que hoje eu não posso dizer que eu não posso alfabetizar, eles conseguem, mas é bem complicado. (Professora Tarumã. Entrevista, 2023).

A professora Pitanga e o professor Acuri relatam as necessidades didáticas que envolvem a incorporação de materiais que envolvam essa temática.

Os materiais mesmo né, porque sem materiais não tem como você, ou até mesmo recurso para que a gente adquira esses materiais, para dar para esses alunos novas opções de aprendizado, porque as vezes a gente fica só naquele quadrinho ali do quadro, não traz recursos novos e às vezes a gente tira recurso do próprio bolso, então novos recursos e materiais para que a gente possa inserir novos aprendizados de forma lúdica, de forma mais práticas para que eles pudessem se sentir parte daquele lugar. (Professora Pitanga. Entrevista, 2023).

Principalmente materiais para colaborar na didática, seria interessante se as escolas tivessem as prateleiras com livros em espanhol, e a gente apresentasse para as crianças os livros em espanhol, porque isso acaba valorizando tendo algo concreto daquilo. Outra coisa que eu acho que é necessário é aplicativos nas salas de informática tipo Duolingo que acaba fazendo com que a criança utilize outros meios, e a necessidade também da valorização do espanhol como currículo, assim como a gente faz com o inglês. A gente está falando do espanhol mas, por exemplo, aqui a gente tem os árabes, os turcos, têm as pessoas que falam outras línguas que estão presentes com essa globalização em Corumbá e que às vezes a gente não consegue compor dentro do trabalho pedagógico na escola. (Professor Acuri. Entrevista, 2023).

A professora Manga destaca como necessidade a formação para saber como avaliar as crianças a partir de suas necessidades e singularidades:

Em ter um amparo relacionado a comunicação e linguagem com eles, e ter um amparo de forma em saber avaliá-los porque se a gente avaliar da mesma maneira que a gente avalia os nossos alunos que falam português, a gente não consegue desenvolver esse aluno. Acho que essa foi minha maior dificuldade ao longo desses anos, só que nesse meu último ano, eu comecei a ver que eles tinham que ser avaliados na língua deles, aí eu tenho que aprender a falar a língua deles para poder avaliá-los, acho que essa é a maior dificuldade. (Professora Manga. Entrevista, 2023).

Outro aspecto destacado pela professora Bocaiúva se refere a necessidade de estar em constante formação.

Não nem de falar só como região de fronteira, a minha necessidade como formadora é sempre estar me renovando, porque o que eu fiz esse ano pode ser que o ano que vem não vai ser o suficiente ou possa ser que eu tenha que regredir, então eu tenho que sempre estar renovando, sempre analisar o meu público ver a necessidade do meu público, e poder estar trabalhando da melhor maneira possível, então o professor precisa constantemente estar se renovando, estar buscando, estudando, então é isso. (Professora Bocaiúva. Entrevista, 2023).

Ao final da entrevista, os(as) professores(as) tiveram a oportunidade de comentar algo mais que quisessem falar. Interessante destacar o relato da professora Guavira, de como a participação nesta pesquisa contribuiu para ela pensar em seu processo formativo como professora alfabetização em contexto de fronteira.

Acho que é interessante essa pesquisa, nunca tinha parado para pensar, que nunca recebi formação sobre isso, principalmente na área de alfabetização que a criança está aprendendo a ler e escrever. É bastante relevante e dizer que é um desafio alfabetizar uma criança que não fala português, mas também a gente vê bastante evolução, eles se mostram muito interessados em querer aprender e isso facilita bastante. Eu já tive alunos bolivianos que foram alfabetizados primeiro que os brasileiros, porque eles se esforçam mais para tentar estar dentro da língua, do contexto, estar aqui no Brasil, então eles precisam aprender. (Professora Guavira. Entrevista, 2023).

A professora Pitanga também destaca o potencial da pesquisa de forma que fiquem registradas as demandas de formação no sentido de proposição de políticas de formação no município.

Eu acho um trabalho relevante, importante, que pode trazer novas portas que podem se abrir, para que a gente também aprenda, porque nós somos aprendizes nessa caminhada de ensino, tanto eles nos ensinam, como nós também. Então é muito relevante isso, e espero que se torne prático, porque às vezes a gente tem aquela expectativa de melhorar, principalmente quando a gente se forma, né, a gente já quer, mas vemos que a realidade é bem diferente. E que isso se torne algo prático para que a gente também melhore o ensino, porque o objetivo de cada estudo é esse, uma melhoria, por mais

que seja um pinguinho no oceano, mas a gente sabe que fez a diferença, então que possa se tornar uma coisa prática, para que a gente também melhore o ensino, não somente na nossa realidade local, mais também geral no nosso Brasil em si, porque o estudo nos leva para muitos lugares que a gente nem imagina estar, e é isso. (Professora Pitanga. Entrevista, 2023).

Perante o exposto constatado pelos professores(as) entrevistados(as) conseguimos perceber as dificuldades enfrentadas e as necessidades formativas, além da precariedade do conhecimento acerca da cultura boliviana, de seus costumes, suas crenças, sua pluralidade. A importância de se ter materiais que abordem o espanhol como suporte, que possam incluir as crianças em contextos de realidades próximas às suas, para fins de reconhecimento de identidade, que sejam enriquecedoras tanto para o professor quanto para o aluno.

O conhecimento é algo que foi muito constatado durante os relatos, só se pode falar daquilo que se conhece, portanto, por meio da análise dos depoimentos notamos como o(a) professor(a) demanda e busca por aquilo que lhe falta, seja a língua ou inserção a cultura de um povo, de um país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa é fruto das inquietações motivadas dentro da sala de aula, mas em circunstâncias diferentes quando ainda eu era aluna. Vindo de família de origem boliviana, questões de língua e socialização sempre me assombram, visto que mesmo sendo naturalizada como cidadã brasileira, carrego traços, raízes e herança de origem boliviana da minha família. Estas inquietações me seguiram desde a escola até a profissional que me tornei. Hoje como professora e educadora, ainda me vejo em situações semelhantes às quais passei por toda minha trajetória, mas neste sentido, consigo me colocar no lugar do educando, me enxergar e refletir o quanto isso pode ser significativo na vida de uma criança.

Durante meu percurso na graduação, refletindo sobre a alfabetização em contexto fronteiriço, obtive a oportunidade de ser bolsista de iniciação científica junto ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da UFMS, com uma pesquisa de cunho bibliográfico com base no levantamento de teses e dissertações produzidas no Brasil, buscando identificar as tendências e enfoques das pesquisas brasileiras sobre a alfabetização na perspectiva do letramento. Deste estudo passei para a construção do trabalho de conclusão de curso (TCC) que versou sobre os desafios da prática docente na alfabetização em contexto fronteiriço de Corumbá-MS.

Em meio ao cenário de pandemia devido a ameaça da Covid-19, 2020, foi estabelecido o isolamento social e juntamente com isso, o fechamento das escolas, resultando em um desafio ainda maior para o processo de alfabetização, e isso ficou ainda mais evidente em nosso contexto de Corumbá com o fechamento da fronteira Brasil-Bolívia durante vários momentos. Diante disso realizamos um levantamento dos desafios enfrentados pelos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que possuíam em suas turmas alunos residentes na Bolívia, o qual evidenciou a dificuldade de comunicação entre professores(as) e alunos(as) de origem boliviana, devido à falta de conhecimento do Espanhol, provocando descompassos na interação entre eles.

A partir desta pesquisa conseguimos evidenciar como a interação é importante no processo de alfabetização, pois é por meio dela que a criança conseguirá desenvolver sua oralidade, tomando a comunicação como base para a aprendizagem. E a partir disso foi possível destacar e compreender a importância e necessidade de se preservar as culturas, as raízes, a língua do lugar em que a criança está inserida para promover práticas que facilitem a aprendizagem. Essas constatações me provocaram a buscar investigar mais, considerando que

a minha inquietação inicial permanecia: como fazer isso? Que formação é necessária aos(as) professores(as) alfabetizadores(as)?

Desse modo, a presente pesquisa apresentada nesta dissertação tem como problema a falta de formação específica do(as) professor(a) alfabetizador(a) para atuar em escolas de Corumbá que está situada em uma região de fronteira internacional em que há alunos(as) estrangeiros(as) que não têm a Língua Portuguesa como língua materna. Para isso, como objetivo geral buscamos compreender as necessidades de formação de professores(as) alfabetizadores(as) da REME-Corumbá para promover um trabalho pedagógico de leitura, escrita e oralidade neste contexto específico de diversidade cultural e linguística.

Ao fazer o levantamento bibliográfico percebemos que há poucos estudos que fazem essa interface na alfabetização em escolas com crianças que não têm a Língua Portuguesa como língua materna. Dessa maneira, dado o número incipiente de pesquisas sobre alfabetização no contexto fronteiriço, este estudo se constitui em um marco nas pesquisas no campo da educação nesta fronteira Brasil/Bolívia por ser produto de estudos e reflexões de uma daquelas crianças que encontramos no ônibus circular entre Puerto Quijarro e Corumbá. Como jovem pesquisadora, parti da minha vivência que representa muitos(as) estudantes brasileiros(as) de origem boliviana, cuja língua materna não é o português e que cotidianamente fazem a travessia semiótica em um espaço fronteiriço.

A realização deste estudo permitiu ampliar a discussão no sentido de perceber as possibilidades de suportes oferecidos para a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em turmas que há alunos de origem boliviana que não têm o Português como língua materna nas escolas de Corumbá. Também para identificar as necessidades formativas dos(as) professores(as) para alfabetizar em turmas que possuem alunos de origem boliviana falantes de outra língua. A escolha de uma abordagem qualitativa e da entrevista com oito professores(as) que atuam em diferentes escolas da REME-Corumbá permitiu escutá-los.

Da análise dos dados produzidos com relação à formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) e possibilidades de suportes oferecidos, percebemos 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). Os(As) professoras relatam que há poucos materiais disponibilizados, tais como livros, pois a ênfase é mais no contexto brasileiro. Contudo, os(as)

professores reconhecem a importância. Buscam pesquisar na internet textos, cursos, vídeos que possam contribuir em suas práticas de alfabetização.

As necessidades formativas para atuar em turmas de alfabetização apontada pelos(as) professores(as), apontadas pelos(as) professores(as), em linhas gerais o que mais se destacou foi ter formação voltada para a prática, para as metodologias de alfabetização; garantir formação na língua espanhola dentro da escola aos(as) professores(as), como também materiais e espaços para se trabalhar; formação voltada numa imersão à cultura fronteiriça; o acesso à literatura, contos bolivianos. Outra demanda de formação refere-se a cursos que tratem de questões linguísticas, bem como a forma de avaliar as crianças a partir de suas necessidades e singularidades. Também foi pontuado pelos(as) professoras(as) a necessidade de estarem em constante formação, reconhecendo a importância das ações formativas propiciadas pela Semed-Corumbá, mas indicam a importância de formação específica para as questões da leitura, escrita e oralidade.

A realização da entrevista neste processo da pesquisa foi importante para uma das participantes que destacou que propiciou a reflexão sobre o seu processo formativo como alfabetizadora em contexto de fronteira. Dessa forma, a realização desta pesquisa foi importante, pois ficam registradas as demandas de formação para a alfabetização em escolas de fronteira, possibilitando (re)pensar e propor políticas de formação no município de Corumbá.

REFERÊNCIAS

- ÁGUAS, Carla Ladeira Pimentel. A tripla face da fronteira: reflexões sobre o dinamismo das relações fronteiriças a partir de três modelos de análise. **Fórum Sociológico**, v. 2, n. 23, p. 1-14, 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/sociologico/842>. Acesso em 1 out. 2023.
- ALVES, Vera Maria Souto. Formação de professores alfabetizadores: a perspectiva de alfabetizar letrando-avanços e desafios. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1353-1367, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10848/7034>. Acesso em 1 out. 2023.
- BALTRUK, Soraia Cristina Weidman. Alfabetização e musicalidade no Ensino fundamental. In: ANDRÉ, Tamara Cardoso (org.). **Alfabetização: lições da fronteira**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023, p. 37-51.
- BALZAN, Carina Fior Postinger; TURCATTI, Alissa; PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; CITOLIN, Cristina Boh (org.). **Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica**. Livro do Professor [recurso eletrônico]. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2023a. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/798>. Acesso em 10 ago 2024.
- BALZAN, Carina Fior Postinger; TURCATTI, Alissa; PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; CITOLIN, Cristina Boh (org.). **Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da Educação Básica**. Livro do Aluno [recurso eletrônico]. Bento Gonçalves, RS: IFRS, 2023b. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/798>. Acesso em 10 ago 2024.
- BALZAN, Carina Fior Postinger; CITOLIN, Cristina Boh; PEDRASSANI, Júlia Sonaglio; TURCATTI, Alissa. Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados na educação básica: uma proposta a partir do ensino de português como língua de acolhimento. **Linha Mestra**, v. 17, n. 50, p. 269-285, maio/ago. 2023c. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/1367/1188> . Acesso em 10 ago 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Compreender. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. (org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 481-490.
- 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. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

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. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm. Acesso em 23 maio 2023.

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

BRASIL. Portaria n. 213, de 19 de julho de 2016. Estabelece o conceito de "cidades-gêmeas" nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, seção n. 138, de 20 de julho de 2016, p. 12. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=20/07/2016&pagina=12>. Acesso em 23 maio 2023.

COSTA, G. V. L. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana** - Estudo de antropologia social, v. 21, n. 1, p. 35-63, 2015.

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/>.

CORUMBÁ. Protocolo de acolhimento e atendimento aos migrantes internacionais. Assistência social, educação, saúde. Prefeitura Municipal de Corumbá. **DioCorumbá**, edição n. 2907, de 10 de junho de 2024, p. 7-53, 2024.

CARDIN, Eric Gustavo; ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Fronteiras e deslocamentos. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 6, n. 12, p. 114-131, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5957/595765252007/595765252007.pdf>. Acesso em 23 jul. de 2024.

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 24 jul. 2023.

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 13 out. 2021.

CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita** – história e atualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica Editora, 2011.

CHAVES, M. A. **Projeto de pesquisa: guia prático para monografia**. 4. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2007.

CLAROS, K. F; SAMBUGARI, M. R. N. Desafios da prática docente na alfabetização em contexto fronteiriço de Corumbá-MS. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO*, 5, 2021. **Anais [...]**. Florianópolis: UDESC/ABAlf, v. 1. p. 1-8, 2021. Disponível em: https://eventos.udesc.br/ocs/index.php/V_CBA/ppr/paper/viewFile/1322/870

DIAZ, Andrés Soriano. Uma aproximação à pedagogia-educação social. **Revista Lusófona de Educação**, 7, p. 91-104, 2006. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>. Acesso em 20 ago. 2023.

FELDEN, Eliane de Lourdes; LIMA Geruza; KRAMER, Graciele Denise; WEYH, Laís Francine. O pedagogo no contexto contemporâneo: desafios e responsabilidades. **Vivências**. v. 9, n. 17, p. 68-82, out. 2013. Disponível em: http://www2.reitoria.uri.br/~vivencias/Numero_017/artigos/pdf/Artigo_07.pdf. Acesso em 20 ago. 2023.

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://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5155962. Acesso em 20 ago. 2023.

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.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

IMBERNON, Fransisco. **Formação continuada de professores**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO 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.

MANCILLA BARREDA, Suzana Vinicia; CONDE, Mariana Vaca. Fronteira Bolívia-Brasil: um panorama sobre a gestão das línguas no ensino fundamental nas escolas de Puerto Quijarro e Corumbá (BR). *In: FAGUNDES, Angelise; FONTANA, Marcus V. L.; STURZA, Eliana; DAVIÑA, Liliana (org.). Cruzando Fronteiras: os estudos culturais, a*

sociolinguística e as políticas linguísticas em regiões fronteiriças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, p. 187-208.

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

MOLINARI, Simone Garbi Santana. **Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos**. 2016. 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>

MORTATTI, Mortatti, Maria do Rosário. Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 89, n. 233, p. 467-476, set./dez., 2008. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/3709/3446>.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PEIXOTO, A. J. A. M. **Identidades e Fronteiras: vivências e cotidianos em ambiente escolar de Foz do Iguaçu**. 2019. 123 p. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, 2019.

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.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/q7dyDVgwkzrZr77q66wLNqL/?format=pdf>. Acesso em: 25 nov. 2022.

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: 25 nov. 2022.

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, 2021.

SANTOS, Ariádne Gomes de; SOUZA, Aurelúcia Moura dos; ABIORANA, Sandra Lima Karantino. Construção curricular na perspectiva de uma escola bilíngue na fronteira Brasil/Bolívia. In: MORELLO, Rosângela; MARTINS, Marci Fileti (org.). **Observatório da Educação na Fronteira: Política Linguística em Contextos Plurilíngues: desafios e perspectivas para a escola**. Florianópolis: IPOL: Editora Garapuvu, 2016, p. 159-168.

SAVIANI, Dermerval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, [S. l.], v. 30, n. 2, p. 11–26, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735>. Acesso em: 25 nov. 2022.

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, Guarulhos, 2016. Disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=103662. Acesso em: 25 nov. 2022.

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:

SOARES, Magda Becker. **Alfabetização**: a questão dos métodos. 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; CATANI, Afrânio Mendes. Educação escolar e educação social: uma interação a favor da cidadania. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 7, n. 3, p. 50-68, 2016. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/9388/6292>. Acesso em: 25 nov. 2022.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista brasileira de educação**, n.14, p. 61-88, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsQ3sYP3nM8mSGSqVy8zLgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 nov. 2022.

UCHOA, Márcia. **Currículo na fronteira**: políticas e práticas interculturais. Curitiba: CRV, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Conselho de Ensino de Graduação. Resolução n. 578, de 30 de novembro de 2018. Aprovar o item 7 Currículo, parte integrante do novo Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura do Câmpus do Pantanal, nos termos do anexo desta Resolução. **Boletim Oficial da UFMS**, Campo Grande, n. 6934, de 7 dez. 2023, p. 446-501.

APÊNDICES

**APÊNDICE A - RELAÇÃO DAS PESQUISAS ENCONTRADAS SOBRE A
ALFABETIZAÇÃO COM ALUNOS DE ORIGEM BOLIVIANA**

Lócus das Pesquisas	Autoras	Título	Tipo
Corumbá Fronteira Brasil/Bolívia	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	Dissertação
	N. Silva (2016)	Escola de Fronteira: a proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC	Dissertação
	Santos (2021)	Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da literatura infantil	Dissertação
Outras cidades como São Paulo, Foz do Iguaçu, tendo como foco alunos, filhos de imigrantes bolivianos	Molinari (2016)	Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos	Tese
	Salgado (2018)	Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol	Dissertação
	Silva (2016)	Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana	Dissertação

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir do levantamento realizado.

APÊNDICE B - SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO À SEMED-CORUMBÁ PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

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

Senhor Secretário
Esperamos encontrá-lo bem.

A mestranda **Kamile Claros Frias** desenvolverá a pesquisa com o título “**A formação para o trabalho nas escolas em região de fronteira internacional Brasil/Bolívia na visão de professores(as) alfabetizadores(as)**” 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 desta 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 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, a partir da Deliberação n. 564/2022/CME-Corumbá.

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 percepção desses(as) professores(as) sobre a sua formação e necessidades formativas para o trabalho de alfabetização em turmas que possuem alunos de origem boliviana 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, 25 de setembro 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 (TCLE) DA ENTREVISTA

Prezado(a) participante, você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“A formação para o trabalho nas escolas em região de fronteira internacional Brasil/Bolívia na visão de professores(as) alfabetizadores(as)”**, desenvolvida pela pesquisadora Kamile Frias Claros, sob a orientação da pesquisadora Márcia Regina do Nascimento Sambugari

O objetivo central do estudo é compreender a percepção dos(as) professores(as) sobre a sua formação e necessidades formativas para o trabalho de alfabetização em turmas que possuem alunos de origem boliviana 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 língua materna.

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 suas necessidades formativas. Sua colaboração nesta pesquisa contribuirá com os estudos sobre a formação para a atuação no processo de alfabetização em escolas da região de fronteira internacional Brasil/Bolívia, sendo o seu relato muito importante para a realização da pesquisa.

Rubrica da Pesquisadora

Rubrica do(a) participante

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

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 kamilefrias@hotmail.com, do telefone (67) 9 9845-8739. 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.

Kamile Frias Claros - Pesquisadora

_____, _____ de _____, de _____.

Local e data

Nome e assinatura do(a) participante da pesquisa

APÊNDICE C – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Há quanto tempo você atua como professor(a) na rede municipal de ensino de Corumbá?
2. E há quanto tempo você atua em turmas em que tem alunos de origem boliviana e que não têm o Português como língua materna?
3. Qual curso você fez no ensino 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]
4. Você fez especialização? [Caso sim, em qual área?]
5. Você tem Mestrado? Ou está cursando? [Caso sim, em qual área?]
6. [Caso tenha mestrado perguntar:] Você tem Doutorado? [Caso sim, em qual área?]
7. Antes da sua formação inicial, você já conhecia alguma língua estrangeira? [Caso sim, qual?]
8. Hoje você fala outro(s) idioma(s) além do nosso? [Caso sim, qual?]
9. Em sua formação inicial você teve alguma disciplina específica que tratou de questões do ensino na região de fronteira?
10. Ao longo de sua formação inicial você participou de alguma atividade como curso, palestras, workshops, ou oficinas que discutiu o ensino em situação de fronteira, ou sobre o ensino com alunos imigrantes? [Se sim, pedir para relatar como foi]
11. E nas ações de formação continuada que você tem participado, houve alguma discussão sobre o ensino em situação de fronteira, ou sobre o ensino com alunos imigrantes? [Se sim, pedir para relatar como foi]
12. Nos cursos de formação continuada são disponibilizados para vocês livros infantis, brinquedos, ou outro tipo de materiais pensando a alfabetização no nosso contexto de fronteira? [Se sim, pedir para falar quais e se utiliza]
13. Você acredita que possui formação suficiente para atuar como alfabetizador(a) em turmas que possuem alunos de origem boliviana falantes de outra língua? Por quê?
14. A Secretaria Municipal de Educação de Corumbá tem oferecido formação continuada específica sobre alfabetização? [Caso sim, perguntar: comente o que tem sido discutido nesses cursos]
15. Nos momentos de formação continuada que já participou até o momento, você se recorda se houve a discussão sobre como lidar com o preconceito?
16. Em sua visão, a cultura boliviana, as questões ligadas à fronteira estão presentes nos assuntos das ações de formação oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá? Por quê?
17. Além das ações de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, onde você busca formação para atuar em turmas que há alunos de origem boliviana que não têm o Português como língua materna?
18. Que formação continuada você acredita que seja necessária a(ao) professor(a) alfabetizador(as) que atua em turmas que há alunos de origem boliviana não falantes do Português?
19. Quais são as suas necessidades de formação como professor(a) alfabetizador(a) em uma região de fronteira, considerando a presença de alunos que não são falantes do Português?
20. Você gostaria de comentar algo mais?

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 **Kamile Claros Frias**, intitulada **“A formação para o trabalho nas escolas em região de fronteira internacional Brasil/Bolívia na visão de professores(as) alfabetizadores(as)”**, sob a 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), autorizada pela Secretaria Municipal de Educação.

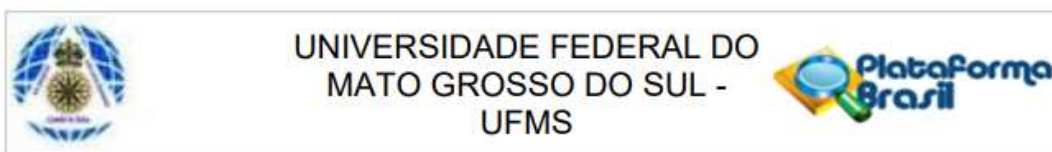
Reiteramos o reconhecimento da relevância do estudo e autorizamos a realização da coleta de dados na Rede Municipal de Ensino de Corumbá-MS, por meio da autorização para contato com o(a) técnico(a) responsável pelo setor de alfabetização, para acesso às seguintes informações relativas à Reme de Corumbá, MS: (i) número de professores alfabetizadores (regentes) com atuação em 2023 em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, pertencentes ao quadro efetivo na REME; (ii) número de turmas de 1º e 2º anos e respectivas escolas em que há alunos estrangeiros, a partir da Deliberação n. 564/2022/CME-Corumbá; além da realização de entrevista com professores(as) alfabetizadores(as) que possuem alunos estrangeiros em suas turmas, 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, 28 de setembro de 2023.


MARIA DO CARMO PROVENZANO DE ARRUDA BRUM
Secretária Adjunta Municipal de Educação
Portaria “P” nº 22 de 01 de janeiro de 2021

ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NAS ESCOLAS EM REGIÃO DE FRONTEIRA INTERNACIONAL BRASIL/BOLÍVIA NA VISÃO DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS)

Pesquisador: KAMILE FRIAS CLAROS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 74814623.2.0000.0021

Instituição Proponente: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.568.558

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retirados do arquivo A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NAS ESCOLAS EM REGIÃO DE FRONTEIRA INTERNACIONAL BRASIL/BOLÍVIA NA VISÃO DE PROFESSORES(AS) ALFABETIZADORES(AS). "Esta pesquisa 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 (CPAN), com área de concentração em Educação Social e está inserida na Linha de Pesquisa Práticas educativas, formação de professores (as)/educadores(as) em espaços escolares e não escolares. A alfabetização é um processo dialógico no qual a relação professor e aluno é fundamental, sendo necessário levar em conta as peculiaridades de cada criança. Contudo, essa dimensão comunicativa se torna mais complexa quando a escola está inserida em um contexto territorial de países diferentes, onde há o contato com várias línguas. É o caso da cidade de Corumbá, que está localizada no oeste do estado de Mato Grosso do Sul, e tem como país vizinho a Bolívia". "Metodologia Proposta: Busca-se, portanto, conhecer a formação e necessidades formativas dos(as) professores(as) para o ensino da leitura e da escrita no processo de alfabetização de alunos de origem boliviana que não tem a Língua Portuguesa como primeira língua. Numa abordagem de natureza qualitativa, este estudo conta com realização de entrevistas com professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Corumbá que atuam em turmas

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



de 1º e 2º ano dos Anos Iniciais que possuem alunos que têm o espanhol como língua materna. Critério de Inclusão: 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. Critério de Exclusão: Critério de exclusão: 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, mas não possuem alunos de origem boliviana". "Metodologia de Análise de Dados: A entrevista com os(as) professores(as) será gravada e transcrita para que possamos analisar, buscando compreender os diferentes olhares e desafios da formação de professores que recebem alunos estrangeiros em suas salas de aula. Ao ouvir os(as) professores(as) iremos transcrever e analisar as falas com base nas análises teóricas e observando com cautela e perspicácia como cada um enxerga seu espaço e ambiente formativo. Após a tabulação dos dados faremos a análise de conteúdo a vertente francesa de Laurence Bardin. Desfecho Primário: Não se aplica, conforme orientações da Carta Circular nº110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS, referente a Resolução CNS nº510/16. Desfecho Secundário: Não se aplica, conforme orientações da Carta Circular nº110-SEI/2017-CONEP/SECNS/MS, referente a Resolução CNS nº510/16". "Tamanho da amostra no Brasil: 0".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Esta pesquisa tem como objetivo geral compreender a percepção de professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Corumbá, MS sobre a sua formação para o trabalho de alfabetização em turmas que possuem alunos de origem boliviana que não têm o Português como primeira língua. Objetivo Secundário: Verificar a formação dos(as) professores(as) que atuam em escolas de região de fronteira internacional; Identificar como os(as) professores(as) avaliam a formação inicial e continuada para atuar na alfabetização de alunos estrangeiros; Perceber como as vivências dos alunos são consideradas no processo de alfabetização pelos(as) professores(as) Alfabetizadores(as); Refletir sobre as necessidades formativas dos(as) professores(as) para práticas que contribuam na alfabetização dos alunos estrangeiros.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

São apresentados pelo pesquisador os seguintes riscos e benefícios: Riscos: Os riscos referem-se ao tempo que destinará para responder a entrevista pois é possível que o participante 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

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



a questão do 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. Também não haverá nenhuma despesa financeira ao participar da pesquisa. 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). Benefícios: Os benefícios em colaborar na pesquisa são: um momento de ser ouvido sem julgamentos; um espaço seguro para trazer as suas reflexões sobre suas necessidades formativas. Sua colaboração nesta pesquisa contribuirá com os estudos sobre a formação para a atuação no processo de alfabetização em escolas da região de fronteira internacional Brasil/Bolívia, sendo o seu relato muito importante para a realização da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa na área da educação, ensino em região de fronteira.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

São apresentados pelo pesquisador os seguintes termos de apresentação obrigatória: a) informações básicas do projeto; b) anuência do local de pesquisa (Secretaria Municipal de Educação de Corumbá); c) instrumento de coleta de dados (roteiro de entrevistas); d) projeto circunstanciado; e) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; f) folha de rosto assinada pelo UAS (Direção do Campus do Pantanal, UFMS).

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências" e Lista de Inadequações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a

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



pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados. Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2023, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-dereunioes-do-cep-2023/>. Observar se o atendimento as solicitações remeterão a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê.

Trata-se da análise do parecer pendente: : 6.465.591

1. Rever o tamanho da amostra no Brasil, indicada em "0" nas informações básicas do projeto. Indicar o número de participantes que deve compor o "n" de dados da presente pesquisa. Devem ser indicadas a quantidade de professores dos quais se irá realizar a entrevista.

Carta Resposta do Pesquisador: Resposta: Nas informações básicas do projeto, alteramos o tamanho da amostra, indicando que entrevistaremos 6 professores.

Análise CEP: Pendência atendida.

2. No documento intitulado "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido TCLE -, em atendimento a resolução 466/ CNS; "II.3 - assistência ao participante da pesquisa: II.3.1 - assistência imediata – é aquela emergencial e sem ônus de qualquer espécie ao participante da pesquisa, em situações em que este dela necessite; e II.3.2 - assistência integral – é aquela prestada para atender complicações e danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa", solicita-se inserir assistência ao participante de pesquisa, sobretudo em caso de complicações e intercorrências de pesquisa. Cabe destacar a necessidade de "a) explicitação dos possíveis desconfortos e riscos decorrentes da participação na pesquisa, além dos benefícios esperados dessa participação e apresentação das providências e cautelas a serem empregadas para evitar e/ou reduzir efeitos e condições adversas que possam causar dano, considerando características e contexto do participante da pesquisa .Evidenciar os possíveis riscos de identificação do participante, e/ ou riscos de natureza emocional, psicológica bem como medidas de minimização em caso de intercorrência.

Carta Resposta do Pesquisador: A inclusão foi feita no TCLE de acordo com o que foi sugerido no parecer substanciado do CEP-UFMS, os ajustes encontram-se em destaque amarelo. (portanto os riscos de ser identificado, são inexistentes. Não identificaremos a fonte dos nossos dados bem como usaremos nomes fictícios para a análise dos resultados.) e (Em caso de desconfortos e riscos

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



Continuação do Parecer: 6.568.558

decorrentes da sua participação na pesquisa, salientamos, que os riscos são mínimos e referem-se 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).

Análise CEP: Pendência atendida.

Parecer do colegiado: Protocolo aprovado. Não há mais pendências para atendimento.

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-2023/>

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/>

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:** cepconeppropp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.568.558

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

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-prontuarios/>

13) Termo de compromisso para utilização de informações de banco de dados

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.568.558

Disponível em: <https://cep.ufms.br/termo-de-compromisso-banco-de-dados/>

DURANTE CONTEXTOS PANDÊMICOS CONSIDERAR:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam às medidas de segurança adotadas pelo locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública.

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros. Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER PENDENTE, CONSIDERAR:

Cabe ao pesquisador responsável encaminhar as respostas ao parecer de pendências por meio da Plataforma Brasil em até 30 dias a contar a partir da data de emissão do Parecer Consubstanciado. As respostas às pendências devem ser apresentadas e descritas em documento à parte, denominado CARTA RESPOSTA, além do pesquisador fazer as alterações necessárias nos documentos e informações solicitadas. Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. Para apresentar a Carta Resposta o pesquisador deve usar os recursos "copiar" e "colar" quando for transcrever as pendências solicitadas e as respostas apresentadas na Carta, como também no texto ou parte do texto que será alterado nos demais documentos. Ou seja, deve manter a fidedignidade entre a pendência solicitada e o texto apresentado na Carta Resposta e nos documentos alterados.

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência. Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2023, disponível no link: <https://cep.>

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:** cepconeppropp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.568.558

ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/

Observar se o atendimento as solicitações remeterá a necessidade de fazer adequação no cronograma da pesquisa, de modo que a etapa de coleta de informações dos participantes seja iniciada somente após a aprovação por este Comitê.

SE O PROTOCOLO DE PESQUISA ESTIVER NÃO APROVADO, CONSIDERAR:

Informamos ao pesquisador responsável, caso necessário entrar com recurso diante do Parecer Consubstanciado recebido, que ele pode encaminhar documento de recurso contendo respostas ao parecer, com a devida argumentação e fundamentação, em até 30 dias a contar a partir da data de emissão deste parecer. O documento, que pode ser no formato de uma carta resposta, deve contemplar cada uma das pendências ou itens apontados no parecer, obedecendo a ordenação deste. O documento (CARTA RESPOSTA) deve permitir o uso correto dos recursos "copiar" e "colar" em qualquer palavra ou trecho do texto do projeto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser "colado".

Para que os protocolos de pesquisa sejam apreciados nas reuniões definidas no Calendário, o pesquisador responsável deverá realizar a submissão com, no mínimo, 15 dias de antecedência.

Observamos que os protocolos submetidos com antecedência inferior a 15 dias serão apreciados na reunião posterior. Confira o calendário de reuniões de 2023, disponível no link: <https://cep.ufms.br/calendario-de-reunioes-do-cep-2023/>

EM CASO DE APROVAÇÃO, CONSIDERAR:

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/>

Endereço: Av. Costa e Silva, s/nº - Pioneiros 4 Prédio das Pró-Reitorias 4 Hércules Maymone 4 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



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 6.568.558

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2226413.pdf	30/10/2023 14:38:29		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	30/10/2023 14:37:37	KAMILE FRIAS CLAROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_II.pdf	30/10/2023 14:32:48	KAMILE FRIAS CLAROS	Aceito
Outros	carta_apresentacao.pdf	06/10/2023 17:18:56	KAMILE FRIAS CLAROS	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	06/10/2023 16:34:10	KAMILE FRIAS CLAROS	Aceito
Declaração de concordância	concordancia.pdf	06/10/2023 16:31:43	KAMILE FRIAS CLAROS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	06/10/2023 15:26:54	KAMILE FRIAS CLAROS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.pdf	06/10/2023 11:26:55	KAMILE FRIAS CLAROS	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/10/2023 11:23:21	KAMILE FRIAS CLAROS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 11 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Juliana Dias Reis Pessalacia
(Coordenador(a))

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