

A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DE ORIGEM BOLIVIANA EM ESCOLAS DA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Kamile Frias Claros¹

Márcia Regina do Nascimento Sambugari²

Este artigo aborda a alfabetização de alunos de origem boliviana em escolas de Corumbá localizadas na fronteira Brasil-Bolívia, trazendo alguns resultados da pesquisa sobre a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino de Corumbá, Mato Grosso do Sul, que atuam em turmas em que há alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna. Numa abordagem qualitativa, os dados foram produzidos a partir de entrevista com oito alfabetizadores, analisada por meio de alguns elementos da análise de conteúdo da vertente francesa, buscando as recorrências nos depoimentos dos(as) participantes. Da análise empreendida percebeu-se que há poucos materiais disponibilizados, tais como jogos, livros de literatura infantil, que contemplem o contexto boliviano. Os(as) professores(as) buscam pesquisar na internet textos, cursos, vídeos que possam contribuir em suas práticas de alfabetização em contextos de diversidade fronteiriça. A maioria não tem conhecimento da língua espanhola, tornando um desafio para a relação professor-aluno, mas ficou evidenciado que buscam formas de comunicação, e o tempo de exercício na docência tem contribuído. Este estudo buscou contribuir no levantamento de demandas de formação para alfabetizar em escolas de fronteira e colaborar na proposição de políticas de formação no município de Corumbá.

Palavras-chave: fronteira internacional; formação continuada; leitura; escrita; espanhol.

LITERACY OF STUDENTS OF BOLIVIAN ORIGIN IN SCHOOLS ON THE BRAZIL/BOLIVIA BORDER: POSSIBILITIES AND CHALLENGES

This article addresses the literacy of students of Bolivian descent in schools in Corumbá, located on the Brazil-Bolivia border, and presents findings from research on the ongoing training of literacy teachers in the municipal education system of Corumbá, Mato Grosso do Sul. These teachers work with classes that include students for whom Portuguese is not the mother tongue. Employing a qualitative approach, data were gathered through interviews with eight literacy teachers and analyzed using elements of content analysis from the French perspective, focusing on recurring themes in the participants' testimonies. The analysis revealed a scarcity of materials, such as games and children's literature that reflect the Bolivian context, prompting teachers to seek resources online, including texts, courses, and videos that could enhance their literacy practices in diverse environments. Most teachers lack proficiency in Spanish, posing challenges for interactions with students; however, they strive to find means of communication, and their teaching experience proves beneficial. This study aims to contribute to identifying training needs for literacy instruction in border schools to aid the formulation of training policies in Corumbá.

Keywords: international border; continuing training; reading; writing; spanish.

1. Mestra em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal (UFMS/CPAN); e graduada em pedagogia pela UFMS/CPAN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3270-9922>. E-mail: kamilefrias@hotmail.com.

2. Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); mestra em educação escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp); licenciada em pedagogia pela UFMS; professora associada IV da UFMS/CPAN em Corumbá no curso de pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação UFMS/CPAN, nível mestrado e nível doutorado. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4671-2102>. E-mail: marcia.sambugari@ufms.br.

ALFABETIZAÇÃO DE ESTUDIANTES DE ORIGEM BOLIVIANO EM ESCUELAS DE LA FRONTERA BRASIL-BOLIVIA: POSIBILIDADES Y DESAFÍOS

Este artículo aborda la alfabetización de estudiantes de origen boliviano en escuelas de Corumbá, ubicada en la frontera entre Brasil y Bolivia, y presenta los hallazgos de una investigación sobre la formación continua de docentes alfabetizadores en el sistema educativo municipal de Corumbá, Mato Grosso do Sul. Estos docentes trabajan en aulas que incluyen a estudiantes para quienes el portugués no es la lengua materna. Empleando un enfoque cualitativo, los datos se recopilaron a través de entrevistas con ocho docentes alfabetizadores, analizados mediante elementos de análisis de contenido de la vertiente francesa, centrándose en los temas recurrentes en los testimonios de los participantes. El análisis reveló una escasez de materiales, como juegos y literatura infantil que reflejen el contexto boliviano, lo que llevó a los docentes a buscar recursos en línea, incluidos textos, cursos y videos que pudieran enriquecer sus prácticas de alfabetización en entornos diversos. La mayoría de los docentes carece de dominio del español, lo que plantea desafíos para la interacción con los estudiantes; sin embargo, se esfuerzan por encontrar medios de comunicación y su experiencia docente resulta beneficiosa. Este estudio tiene como objetivo contribuir a la identificación de necesidades de formación para la enseñanza de la alfabetización en escuelas fronterizas, con el fin de apoyar la formulación de políticas de formación en Corumbá.

Palabras clave: frontera internacional; formación continua; lectura; escribiendo; español.

JEL: R23; F22.

DOI: <https://dx.doi.org/10.38116/rtm35art10>

Data de envio do artigo: 4/10/2024. Data de aceite: 28/10/2024.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo aborda a questão acerca da alfabetização de alunos de origem boliviana em escolas de Corumbá, município de Mato Grosso do Sul, que está localizada na fronteira Brasil-Bolívia, apresentando alguns resultados da pesquisa sobre a formação continuada de professores(as) alfabetizadores(as) da rede municipal de ensino e que atuam em turmas de alfabetização em que há alunos que não têm a língua portuguesa como língua materna e precisam ser alfabetizados no idioma oficial brasileiro.

Neste estudo, 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 faz parte de um contexto territorial formado 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 fazem parte da faixa de fronteira (Colleto, 2021). O conceito de cidades gêmeas não é definido pela proximidade da linha

ou faixa de fronteira. A Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016 do antigo Ministério da Integração Nacional, estabelece 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 semiconurbação com uma localidade do país vizinho (Brasil, 2016, p. 12).

Dessa maneira, as cidades Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia) possuem esse potencial de integração e articulação. Há um fluxo intenso de pessoas e mercadorias, com caminhões chegando de diversas partes do Brasil e seguindo para o país vizinho, bem como outros entrando no Brasil. O limite entre um país e outro é marcado por uma fronteira seca, onde há uma ponte em que diariamente circulam pessoas que moram nas cidades bolivianas e chegam até o lado brasileiro para trabalhar nas feiras livres e em trabalhos muitas vezes informais, fazer compras, procurar serviços de saúde e educação; outros já residem no Brasil e aqui trabalham e estudam.

Esse contexto fronteiriço nos remete a Cardin e Albuquerque (2018, p. 119) 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.

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), por sua vez, define fronteira como espaço de contínua reinvenção de identidade e cultura, que possui um dinamismo próprio 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 um 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).

Esse ir e vir mobiliza a construção da identidade e de uma cultura que une e distingue as pessoas que por aqui passam, nos remetendo a compreender a fronteira como caminho na perspectiva de circularidade, pois diariamente nota-se um fluxo de pessoas, de crianças que moram na Bolívia e diariamente cruzam a fronteira para estudar em escolas de Corumbá. São alunos pendulares, cujo termo “indica o trânsito humano segundo o movimento pendular entre dois pontos, um localizado em um país e o outro no país vizinho” (Barreda e Conde, 2024, p. 188).

Desse movimento pendular é possível observar a maneira de falar misturando os idiomas, o 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 dimensão apontada pelo autor nos fez chegar ao problema de pesquisa que é a falta de formação específica do(a) professor(a) para alfabetizar em escolas corumbaenses que estão inseridas na região de fronteira internacional e em que há alunos de origem boliviana que não têm a língua portuguesa como língua materna. Esse problema nos levou à hipótese de que há uma negação da cultura boliviana nas escolas brasileiras, sendo um desafio os(as) professores(as) alfabetizarem seus alunos. Partimos do conceito de cultura na perspectiva de Bourdieu (2003, p. 208-209 e 219), ao considerar que

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.

Nessa perspectiva sociológica, podemos dizer que a forma como 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 fronteiriça. Para Peixoto (2019, p. 60),

o conhecimento da realidade da cultura local deveria ser imperativo para acolher idiosincrasias 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 essa 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 e 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 à seguinte questão: que tipo de formação os(as) professores(as) recebem ou buscam para lidar com essa especificidade no processo de alfabetização?

A partir da questão mobilizadora da pesquisa apresentamos neste texto os desafios e possibilidades de formação e suportes oferecidos ou que o(a) professor(a) alfabetizador(a) busca para desenvolver a sua prática pedagógica em contextos de diversidade fronteiriça.

2 O LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS DE ORIGEM BOLIVIANA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Para delimitarmos o nosso objeto de estudo foi necessário realizar um levantamento de pesquisas sobre a escola na/da fronteira com interface com a alfabetização, utilizando como fonte para consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Justificamos a escolha desse repositório devido ao acesso direto às produções, bem como à permanente atualização dos dados; e a escolha apenas por produções acadêmicas, como teses e dissertações, por termos como foco de busca as pesquisas produzidas. Como termos de buscas utilizamos: escola fronteiriça; escola na fronteira; escola de fronteira; alfabetização; e fronteira.

Nesse levantamento inicial localizamos 39 pesquisas, sendo 33 dissertações e seis teses. Ao filtramos de forma combinada com o termo alfabetização, identificamos seis pesquisas, sendo cinco dissertações e uma tese, que foram lidas na íntegra e organizadas em dois grupos, tomando-se como lócus de pesquisa: grupo 1 – a alfabetização na relação com alunos migrantes de origem boliviana, no

contexto das escolas de Corumbá da fronteira Brasil-Bolívia; e grupo 2 – a alfabetização na relação com alunos migrantes de origem boliviana em outros estados do Brasil, conforme sistematizado no quadro 1.

QUADRO 1

Relação das pesquisas encontradas sobre a alfabetização com alunos de origem boliviana

Autoras	Título	Tipo	Lócus das pesquisas
Silva (2016b)	Escola de fronteira: a proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola Caic	Dissertação	Grupo 1
Ferrari (2017)	En Español ¡Qué lindo! ¡Sabe dos idiomas! Em português e em espanhol. ¡Qué rico! tá?: um olhar situado sobre aspectos de translíngua da interação professora/alunos em uma escola na fronteira de Brasil-Bolívia	Dissertação	Grupo 1
Santos (2021)	Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da literatura infantil	Dissertação	Grupo 1
Molinari (2016)	Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos	Tese	Grupo 2
Silva (2016a)	Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana	Dissertação	Grupo 2
Salgado (2018)	Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol	Dissertação	Grupo 2

Fonte: BDTD, 2023.

No grupo de pesquisas que abordam a alfabetização na relação com alunos migrantes de origem boliviana no contexto das escolas de Corumbá da fronteira Brasil-Bolívia, Silva (2016b), em sua dissertação, investigou a alfabetização de alunos que estudam em uma escola da rede municipal de ensino em Corumbá e são residentes na Bolívia. A autora 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, 2016b, p. 18-19).

É sabido que o caminho para a alfabetização consiste em desafios – e em um contexto de territórios de diferentes países, estes se ampliam, surgindo a problemática da atuação dos professores alfabetizadores e suas práticas. Diante desse 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, poderiam dialogar com seus alunos e suas respectivas famílias, que muitas vezes também não falam ou compreendem pouco a língua portuguesa. Assim como há a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e 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. Segundo Silva (2016b, p. 66),

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.

Essa constatação da autora é importante e nos leva a querer escutar os(as) professores(as) para entendermos como estão buscando sua formação continuada, seja de forma individual, ou na escola, ou pela formação da Secretaria Municipal de Educação (Semed)-Corumbá, ou de outras formas. Concordamos com a pesquisadora sobre a importância da valorização cultural e social em que a criança está inserida, bem como a de observar como é a relação da escola com a família, pois assim como os pais brasileiros acompanham ou não seus filhos, os pais de alunos bolivianos também precisam estar presentes.

Já a dissertação de Ferrari (2017) investigou as práticas de alfabetização de uma professora que atuava em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental e fazia 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 aprenderem a ler as duas cartilhas, respeitando o idioma materno dos mesmos e estimulando o uso do português (Ferrari, 2017, p. 24).

A pesquisa de Ferrari nos levou a pensar no tipo de formação e suportes formativos que propiciaram à professora a transgressão de uma prática curricular tradicional. A professora disse não havia estudado espanhol, e segundo explicou à autora “(...) 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 não seja especificamente voltada para a alfabetização, a pesquisa de Santos (2021), feita a partir da literatura

infantil no contexto da fronteira Brasil-Bolívia, trouxe elementos para pensarmos o encaminhamento desta nossa pesquisa. A autora elaborou como produto de sua dissertação de mestrado 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 daquela 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 [Centro de Atenção Integral à Criança](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).

Esse estudo contribuiu para a pesquisa com relação às fontes que os(as) professores(as) utilizam para preparem as suas aulas. Isso nos remete a Chartier (2011), que destacou a importância de se verificar que recursos materiais são utilizados pelos(as) professores(as) para buscarem a sua formação continuada.

No segundo grupo, no qual foram agrupadas as pesquisas sobre a alfabetização na relação com alunos migrantes de origem boliviana em outros estados do Brasil, localizamos as dissertações de Silva (2016a) e Salgado (2018) e a tese de Molinari (2016). A dissertação de Silva (2016a) foi realizada em uma escola da rede municipal de ensino, localizada na zona Leste da cidade de São Paulo, na Mooca, onde há um número considerável de matrículas de alunos bolivianos 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, 2016a, p. 12-13).

As discussões trazidas pela autora indicam falhas na inserção dos alunos bolivianos nas escolas paulistanas.

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, 2016a, p. 94-95).

Essas constatações trazidas pela autora nos aproximam do conceito de educação social na perspectiva trazida por Ribeiro (2006, p. 160) de que “(...) 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”.

Ao investigarmos a formação de professores(as) alfabetizadores(as) em contextos de fronteira internacional trazemos como foco a perspectiva de cidadania e compromisso social, a partir de Diaz (2006, p. 103) 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 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 se 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 de Molinari (2016) aborda a escolarização e a alfabetização de crianças imigrantes bolivianas matriculadas em escolas de Guarulhos, São Paulo, tendo como foco o trabalho pedagógico realizado com crianças que não têm o português como língua materna. A autora discorre sobre os aspectos legislativos e pedagógicos envolvendo crianças imigrantes bolivianas, apontando as dificuldades na língua e na comunicação. Considera-se o evento migratório que ocorre de forma rotineira e que leva pessoas a deixarem seus países de origem para encontrarem novas perspectivas sociais e culturais, ou seja, todo o processo de alfabetização e escolarização dessas crianças. Os resultados desse estudo corroboram as demais pesquisas aqui apresentadas, principalmente no que se refere ao conhecimento da língua espanhola pelos professores e à 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).

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

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 reforçam 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. É necessário que a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) considere as situações em que a diversidade de línguas na escola se faz presente.

Vale destacar que esse tema está no bojo internacional, conforme podemos observar no estudo organizado por Emília Ferreiro e pesquisadores no contexto da Itália. Ao realizarem uma pesquisa com crianças de 4 e 5 anos em uma escola italiana em que muitas eram imigrantes e não tinham o italiano como primeira língua, Ferreiro e Teruggi (2013) apontaram o bilinguismo como um ato típico que ocorre em diversas regiões do mundo, o que nos fazem pensar geograficamente como há pontos específicos que isso intercorre e determinadas línguas predominantes nesses 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, com famílias e grupos que migram de um local para o outro e, mesmo com variações linguísticas, há uma língua predominante.

De acordo com as autoras, a escrita é uma representatividade social que influencia diretamente tanto no meio social quanto no econômico, e muitas crianças não têm a oportunidade de serem alfabetizadas em sua língua de berço, pois são pertencentes a outro território no qual as escolas públicas dificilmente são bilíngues. Ao trazermos o caso para o contexto brasileiro, a situação se alarma da mesma forma. Mesmo que as escolas ofereçam outra língua no ensino, dificilmente ela será 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 considerar a diversidade de línguas 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 outros tipos de escrita. É vantagem também para as crianças migrantes, que se sentem incluídas na diversidade. As autoras assinalam que para a efetivação de um trabalho pedagógico nesse contexto 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 e 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). O art. 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988) garante aos “brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988). Para a efetivação desses direitos, 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), garante aos estrangeiros direitos e proteção no solo brasileiro.

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 nº 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, 2017a).

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 em nível nacional também é percebida no âmbito local por meio da Deliberação nº 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 – Mato Grosso do Sul (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 continuada de professores(as) e profissionais da educação como um todo e o acolhimento ao estudante migrante internacional nas escolas corumbaenses, buscando uma comunicação assertiva, o combate à xenofobia e a inclusão (Corumbá, 2024).

Precisamos que a garantia ao direito de todos(as) à alfabetização seja efetivada, pois o ato de alfabetizar na diversidade fronteiriça 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 às 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.

A escola, contudo, não tem sido um espaço de acolhida da diversidade. Ao investigar as desigualdades sociais e como elas são reproduzidas por meio 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 fronteiriço, 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 dessas escolas. A violência simbólica e a exclusão das minorias da escola vão acentuando as desigualdades.

Bourdieu 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 inconscientes 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 onde o diferente é considerado inferior, muitas vezes é carregada de hostilidade, principalmente no que tange às diferenças culturais.

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 desenvolver 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 rede municipal de ensino em Corumbá, onde há alunos de origem boliviana que possuem o espanhol (ou dialetos) como língua materna.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO PERCORRIDO

A pesquisa apresentada neste texto contou com 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 Semed de Corumbá, na qual foi possível buscar informações relativas à rede municipal de ensino de Corumbá, Mato Grosso do Sul quanto ao número de professores alfabetizadores (regentes) com atuação em 2023 em turmas de primeiro e segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental pertencentes ao quadro efetivo na rede municipal de ensino. Também buscamos o número de turmas de primeiro e segundo ano e respectivas escolas em que há alunos estrangeiros, a partir da Deliberação nº 564/2022/CME-Corumbá (Corumbá, 2022).

Após a autorização, a Semed-Corumbá 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. A partir do mapeamento realizamos visitas às escolas a fim de verificar com os(as) professores(as) dessas turmas se tinham alunos de origem boliviana que não falavam português em suas salas de aula. Dessa maneira, após esse movimento de localização, partimos para a seleção dos(as) professores(as) participantes deste estudo, tendo o seguinte critério de inclusão: i) ser professor(a) alfabetizador(a) da rede municipal de ensino de Corumbá, atuando em turmas de primeiro e segundo ano dos anos iniciais do ensino fundamental no ano de 2023; e ii) ter alunos de origem boliviana que não têm a língua portuguesa 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 entrevista, instrumento que optamos por utilizar, uma vez que possibilita a escuta atenta. Foi assinado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido concordando em participar do estudo. Destacamos que a pesquisa tem a aprovação do comitê de ética em pesquisa com seres humanos sob o protocolo CAAE-74814623.2.0000.0021.

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 semiestruturado, organizado a partir dos objetivos da pesquisa, considerando o alerta de Bourdieu (2001) sobre os cuidados necessários quando utilizamos esse método como instrumento para a recolha de dados.

Molinari (2016), em sua tese, apresenta uma síntese a partir das orientações de Bourdieu (2001), as quais denomina como lições. Uma delas diz que, quando damos início a um diálogo, as perguntas iniciais sempre nos levam a pensar ou a criar novos olhares, novas aberturas para novas curiosidades que também deverão ser sanadas. Isso faz crer que há um percurso delimitado que ocasionalmente pode levar o entrevistador a alterar o curso desse caminho, sendo necessário sempre esclarecer o entrevistado sobre essas mudanças (Molinari, 2016).

As entrevistas buscam compreender os diferentes olhares e desafios da formação de professores que recebem alunos de origem boliviana em suas salas de aula. Após a digitação das respostas partimos para a organização dos dados, tomando alguns elementos da análise de conteúdo da vertente francesa (Bardin, 2016). Primeiramente, realizamos uma leitura fluante dos relatos, para em seguida identificar o que foi recorrente nos depoimentos dos(as) participantes. Em seguida, apresentamos os participantes do estudo e discutimos os dados relativos às possibilidades de formação para atuar em turmas de alfabetização em que há alunos de origem boliviana e que não têm a língua portuguesa como língua materna.

4 OS(AS) PROFESSORES(AS) PARTICIPANTES DO ESTUDO E SUAS PERCEPÇÕES ACERCA DAS POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO PARA ALFABETIZAR EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE FRONTEIRIÇA

Para assegurarmos o anonimato, optamos por usar nomes fictícios e, considerando que estamos imersos(as) em uma 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 tem pedagogia. Apenas o professor Jatobá tem formação em geografia, mas ele relatou que fez o Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefam), que consiste em uma formação de professores realizada no ensino médio e, por isso, atua como docente regente nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos(as) possuem especialização, sendo dois mestres em Educação.

A maioria tem entre dez e vinte anos de tempo de docência, o que evidencia uma vivência considerável com a alfabetização nas escolas de Corumbá, em turmas com alunos de origem boliviana que não têm a língua portuguesa como língua materna.

QUADRO 2

Perfil de formação e profissional dos(as) 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 (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS)	Educação especial e atendimento educacional especializado (AEE)	Educação (UFMS)	15 anos	10 anos	Compreende um pouco
Tarumã	Pedagogia (UFMS)	Educação infantil e 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 (Universidade Anhanguera – 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 e ensino em zona rural	-	22 anos	22 anos	Compreende um pouco

Elaboração das autoras.

Com relação a análise das possibilidades de formação para atuar em turmas de alfabetização em que há alunos de origem boliviana e que não têm a língua portuguesa como língua materna, ao indagarmos sobre o conhecimento de língua estrangeira antes da graduação, das oito pessoas entrevistadas, uma respondeu que não conhecia outra língua além da língua portuguesa, as demais responderam que, além de terem um conhecimento prévio de outras línguas, mencionaram 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.

Quanto ao conhecimento do espanhol, três professores responderam que não são fluentes em línguas estrangeiras, e o restante relatou que compreende razoavelmente o espanhol, mas, quando fala, apenas “arranha” o idioma, como informou o professor Jatobá.

É interessante destacar a fala 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, mas pra mim é. Como eu não sei pronunciar direito “*juguete*”, as pessoas vão entender que é foguete. Quem não conhece a língua, não vai saber que é brinquedo. Eu sei o que é por conta dos meus alunos. Então, são palavras que acabam se tornando rotineiras no meu dia a dia.

Ela nos traz um exemplo de como os diálogos realizados 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). Fica evidente, na percepção dos(as) professores(as) colaboradores(as) desta pesquisa, que 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 ela alerta para o fato da presença de dialetos. Para 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 se perguntar se na formação inicial houve alguma disciplina específica que tratou de questões do ensino na região de fronteira, apenas a professora Pitanga disse que sim, na área de turismo. Ela destacou, ainda, que isso “é o carro-chefe para você poder exercer de forma mais certa”.

Quanto à participação, ao longo da graduação, de alguma atividade como curso, palestra, *workshop*, ou oficina em que foram discutidas a educação em situação de fronteira, ou 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. Uma das coisas que a gente sempre levanta nas formações é isso, as dificuldades de avaliar o aluno que é boliviano, por conta da dificuldade da língua e pelas trocas que eles têm, pelas dificuldades que eles apresentam de entendimento, já que às vezes eles vêm e não têm nenhuma familiaridade com o português (professora Guavira).

Eu fui a palestras que falavam sobre essa problemática, mas, especificamente dentro da minha grade curricular na faculdade, não. Tive só por interesse próprio, porque é uma realidade bem viva na nossa rede de ensino (professora Pitanga).

Sim, inclusive é uma das coisas que sinto falta na educação aqui em Corumbá. Porque se a sua cidade se localiza na fronteira com um país que fala espanhol, e a gente trabalha inglês nas escolas... Não estou dizendo que seja errado, estou dizendo que a prioridade da língua estrangeira deveria ser o espanhol. Até porque você se

relaciona o tempo todo, 24 horas por dia, o ano todo, com a população vizinha. Nas discussões sempre pensei nisto. Por que nos países da Europa falam duas ou três 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 e que falam espanhol. Quantas pessoas entendem e falam 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 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).

A análise dos depoimentos dos(as) professores(as) 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 explicava que

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).

Segundo a autora,

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 se perguntou se nas ações de formação continuada houve alguma discussão sobre a alfabetização em situação de fronteira, ou sobre o ensino com alunos imigrantes, a professora Tarumá disse que não. Já as professoras Guavira, Pitanga, Manga, Seriguela e o professor Jatobá afirmaram que há um levantamento de discussão, porém algo superficial, e que muitas vezes são os(as) próprios(as) professores(as) que fazem tais questionamentos. Conforme a professora Pitanga “muito se tem estudado, mas a prática tem sido uma realidade bem distante”. A professora Bocaiúva, por sua vez, observou que hoje há mais debates sobre o assunto, sendo até disponibilizados *workshops* sobre o tema. Já o professor Acuri relatou uma experiência vivenciada em uma destas formações, quando a sua escola ganhou o prêmio ibero-americano de educação intercultural bilíngue Cruzando Fronteiras.

No ano de 2022, na escola em que eu trabalhava, a gente participou de um prêmio nacional iberoamericano. A programação foi feita em duas partes: em um primeiro momento, que aconteceu no mês de agosto, a gente teve palestras, *workshops* em relação ao ensino na fronteira. A segunda parte foi em dezembro de 2022, quando tivemos uma semana de um congresso de educação no qual foi tratada também a temática de escolas de fronteira, principalmente ligadas ao ensino de espanhol (professor Acuri).

Com relação à disponibilização de livros infantis, brinquedos ou outro tipo de material que sirva para a 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. A professora Seriguela destacou que os materiais são disponibilizados especificamente aos professores da disciplina de espanhol.

Hoje em dia tem a disciplina de espanhol, mas para nós, regentes, não é disponibilizado nada. O professor de espanhol que corre atrás. Para nós, que estamos todo dia, não (professora Seriguela).

O professor Acuri relata algumas situações envolvendo a literatura infantojuvenil. Ele citou o contexto venezuelano, com contos e exposições em espanhol.

Indiretamente, sim. Uma das formações que a gente teve foi a de literatura infantojuvenil. Tivemos contato com um autor que era, se não me engano, da Venezuela. Ele fez toda a sua formação em cima dos contos dele teve, por meio dos quais tivemos contato com a língua espanhola. Além disso, a gente participou de um simpósio aqui em Corumbá em que foram apresentadas várias obras em língua espanhola (professor Acuri).

Para as professoras Pitanga e Bocaiúva dificilmente são fornecidos livros que abordam temas como a fronteira, a Bolívia. Geralmente os livros que são apresentados durante as formações são direcionados especificamente à alfabetização em língua portuguesa, ou seja, o foco se mantém nos(as) alunos(as) brasileiros(as). A professora Pitanga ressalta a dificuldade dessas realidades: “(...) Algumas crianças tem grande dificuldade. Na minha sala, tenho dois assim. É bem difícil” (Professora Pitanga).

A professora Bocaiúva destaca a importância da língua materna. Para ela, é complexo ter alunos não falantes da língua portuguesa e ter que alfabetizá-los em português, visto que a alfabetização precisa ocorrer a partir da língua oficial do Brasil. Embora no contexto do seu estudo a fronteira tenha alunos de origem paraguaia, Baltruk (2023) aponta os mesmos desafios trazendo a importância de se conhecer como a criança pensa e percebe a língua.

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 que as ações formativas sejam centradas na escola, de acordo com a perspectiva defendida por Imbernón (2010).

[Isso] 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, com base no 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 tenha sido elaborado para estudantes imigrantes/refugiados ou filhos de imigrantes que se encontram em situação de vulnerabilidade social, o material nos dá 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, [tudo isso] é importante para que eles se sintam pertencentes à comunidade escolar e ao novo país (Balzan, 2023a, p. 3).

Embora ainda esteja em fase inicial de utilização nas escolas, as autoras 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 apresenta por Ferreiro e Teruggi (2013) seja contemplada nas salas de aula.

Ferrari (2017) observa que, na escola,

o espanhol emerge nas aulas até que desaparece oficialmente. Afirmo isso pois quando se comunicam 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 desse eixo de análise é notável observarmos 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 o que se estabelece, é a alfabetização da língua correspondente ao país territorial, no caso a língua portuguesa, que precisa ser ensinada. Conforme Santos, Souza e Abiorana (2016, p. 168),

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.

Em relação ao tipo de formação continuada que os(as) participantes deste estudo acreditam que seja necessária ao(à) professor(a) alfabetizador(a) que atua em turmas em que há alunos de origem boliviana não falantes da língua portuguesa, a professora Guavira destacou certas questões linguísticas.

É importante uma formação que cuide dessas 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 um erro de uma criança que é boliviana e troca os fonemas que são parecidos dentro das palavras. (...) Eu acho que essas questões ortográficas e linguísticas merecem a nossa atenção para a gente compreender como ajudar o aluno nessas trocas que ocorrem muito dentro da escrita. Tem a dificuldade da fonética, do som, das letras, da pronúncia. Na hora que vão escrever, eles trocam bastante (professora Guavira).

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

Uma formação voltada para cultura de fronteira, na questão de alfabetização, trazer para contos é muito bom, eles gostam muito de histórias de origem boliviana. Eu acredito que fazer a opção pelo espanhol em vez do inglês é melhor, 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 (professora Manga).

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 à 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).

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este artigo foi possível identificar que há poucas pesquisas que fazem essa interface na alfabetização em escolas com crianças que não têm a língua portuguesa como língua materna, desse modo possibilitando ampliar a discussão acerca dos desafios e das possibilidades, a partir da escuta atenta aos(as) professores(as) que colaboraram com o estudo por meio das entrevistas.

A análise dos dados produzidos nos permitiu perceber que a maioria dos(as) docentes não tem conhecimento da língua espanhola, tornando um desafio a relação professor/aluno. Contudo, os(as) professor(es) encontram formas de comunicação, e o tempo de atuação na docência com esse público também tem contribuído na formação deles(as). Os(As) professores(as) apontam que poucos materiais são disponibilizados nas escolas, tais como livros de literatura infantil, jogos e materiais didáticos voltados para a alfabetização em contexto de diversidade de línguas. Buscam-se na internet textos, cursos, vídeos que possam contribuir em suas práticas de alfabetização.

Outra demanda de formação se refere à necessidade de cursos formativos que tratem de questões linguísticas, bem como da forma de avaliar as crianças a partir das necessidades e singularidades dessa região fronteiriça. Também foi destacado pelos(as) professoras(as) a importância de estarem em constante formação. Eles(as) reconhecem que há ações formativas propiciadas pela Semed-Corumbá, ainda que seja necessário que uma formação específica voltada às questões da leitura, escrita e oralidade que levem em conta as peculiaridades e as necessidades dos estudantes que não têm a língua portuguesa como língua materna.

Também vale destacar que, para alguns participantes deste estudo, a entrevista propiciou uma oportunidade de reflexão sobre o seu processo formativo como alfabetizadores(as) em contexto de fronteira internacional. Dessa maneira, este artigo, ao levantar demandas de formação para alfabetizar em escolas de fronteira, aponta para a necessidade de proposição de políticas públicas e de formação no município de Corumbá.

REFERÊNCIAS

- ÁGUAS, C. L. P. 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>.
- BALTRUK, S. C. W. Alfabetização e musicalidade no ensino fundamental. *In*: ANDRÉ, T. C. (Org.). **Alfabetização: lições da fronteira**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 37-51.
- BALZAN, C. F. P. *et al.* (Org.). **Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da educação básica**: livro do professor. Bento Gonçalves: IFRS, 2023a. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/798>.
- _____. (Org.). **Material didático de alfabetização para estudantes imigrantes e refugiados da educação básica**: livro do aluno. Bento Gonçalves: IFRS, 2023b. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/xmlui/handle/123456789/798>.
- _____. 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>.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARREDA, S. V.; CONDE, M. V. Fronteira Bolívia-Brasil: um panorama sobre a gestão das línguas no ensino fundamental nas escolas de Puerto Quijarro e Corumbá (BR). *In*: FAGUNDES, A. *et al.* (Org.). **Cruzando fronteiras: os estudos culturais, a sociolinguística e as políticas linguísticas em regiões fronteiriças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 187-208.
- BOURDIEU, P. **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- _____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998a. p. 39-64.
- _____. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998b. p. 73-79.
- _____. Compreender. *In*: _____. **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- _____. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

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

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

_____. Portaria nº 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, p. 12, 20 jul. 2016. Seção 138. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&data=20/07/2016&pagina=12>.

_____. 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, 21 nov. 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9199.htm.

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

CARDIN, E. G.; ALBUQUERQUE, J. L. C. 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>.

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.

COLLETO, V. Cidades gêmeas: o que são e quantas existem no Brasil. **Tudo Geo**, 2021. Disponível em: <https://www.tudogeo.com.br/2021/10/14/cidades-gemeas-o-que-sao-e-quantas-existem-no-brasil/>.

CORUMBÁ. Prefeitura Municipal de Corumbá. Lei Ordinária nº 2.484, de 26 de junho de 2015. Aprova o plano municipal de educação do município de Corumbá (2015-2025). **Diário Oficial**, Corumbá, 2015. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ms/c/corumba/lei-ordinaria/2015/249/2484/lei-ordinaria-n-2484-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-do-municipio-de-corumba>.

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação nº 564/2022/CME. Dispõe sobre a matrícula de crianças, adolescentes e adultos migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio, na educação básica do Sistema Municipal de Ensino de Corumbá-MS. **Diocorumbá**, Corumbá, n. 2.472, 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>.

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

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

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

FERRARI, L. F. D. N. **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**. 2017. Dissertação (Mestrado) – 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.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

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

MARTINS, J. S. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do mundo. São Paulo: Contexto, 2021.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e alfabetização**: alunos bolivianos no município de Guarulhos. 2016. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/18925/2/Simone%20Garbi%20Santana%20Molinari.pdf>.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 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, J. H. V. 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, M. 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>.

SALGADO, D. F. S. **Saberes docentes sobre alfabetização em contexto de variedades linguísticas de português/espanhol**. 2018. Dissertação (Mestrado) – 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.

SANTOS, A. G.; SOUZA, A. M.; ABIORANA, S. L. K. Construção curricular na perspectiva de uma escola bilíngue na fronteira Brasil/Bolívia. *In*: MORELLO, R.; MARTINS, M. F. (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.

SANTOS, T. M. R. **Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da literatura infantil**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2021.

SILVA, J. **Relações interculturais no espaço escolar**: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do ABC, Guarulhos, 2016a. Disponível em: http://biblioteca.ufabc.edu.br/index.php?codigo_sophia=103662.

SILVA, N. B. P. R. **Escola de fronteira**: a proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola Caic, em Corumbá/MS. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal, Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016b.

SOARES, M. B. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Alfaetrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, R. T. M.; CATANI, A. M. 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>.

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

