



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL
LINHA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PALAVRAS DE LÁ, PALAVRAS DE CÁ: PALAVREANDO SOBRE OU NA
FRONTEIRA: A SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
GUIA PARA O ACOLHIMENTO LINGÜÍSTICO DE ALUNOS
RESIDENTES-FRONTEIRIÇOS VENEZUELANOS

WALTER DUARTE MONTEIRO NETO

SINOP/MT
2026

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL

PALAVRAS DE LÁ, PALAVRAS DE CÁ: PALAVREANDO SOBRE OU NA
FRONTEIRA: A SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
GUIA PARA O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO DE ALUNOS
RESIDENTES-FRONTEIRIÇOS VENEZUELANOS

Dissertação apresentada por Walter Duarte Monteiro Neto,
ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
(PROFEI), da Universidade do Estado de Mato Grosso,
como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre
em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: Práticas e Processos Formativos de
Educadores para Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Irene Carrilo Romero Beber.

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT
Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

N469p Neto, Walter Duarte Monteiro.

PALAVRAS DE LÁ, PALAVRAS DE CÁ: PALAVREANDO SOBRE OU NA
FRONTEIRA: A SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM GUIA
PARA O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO DE ALUNOS RESIDENTES-FRONTEIRIÇOS
VENEZUELANOS / Walter Duarte Monteiro Neto. - Cáceres, 2026.
115f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes
Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado
Profissional, Campus Universitário De Sinop.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Irene Carrilo Romero Beber.

1. Educação inclusiva. 2. acolhimento linguístico. 3. práticas
pedagógicas. I. Beber, Prof.^a Dr.^a Irene Carrilo Romero. II.
Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 376

WALTER DUARTE MONTEIRO NETO

***PALAVRAS DE LÁ, PALAVRAS DE CÁ: PALAVREANDO SOBRE OU NA
FRONTEIRA: A SISTEMATIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM
GUIA PARA O ACOLHIMENTO LINGUÍSTICO DE ALUNOS
RESIDENTES-FRONTEIRIÇOS VENEZUELANOS***

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Irene Carrilo Romero Beber – UNEMAT

Prof.^a Dr.^a Chiara Maria Seidel Luciano Dias – UNEMAT

Prof.^a Dr.^a Kelly Pellizzari – UFMT

APROVADO EM 07/05/2026

Para os estudantes nacionais ou imigrantes.

*Pelo direito de estudar, brincar, sorrir e viver
uma infância “sem fronteiras”. É no encontro,
no abraço, nas palavras e no sorriso que nos
demonstram a simplicidade da vida.*

É a eles que dedico esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

A Deus, “Inteligência Suprema, causa primária de todas as coisas”.

Aos meus alunos e alunas, sem os quais eu seria apenas um “dador de conteúdos específicos”. que são os principais responsáveis por esta conquista, pois são eles e elas que fazem com que nós, professores e professoras, tenhamos força e vontade para tornar a educação melhor em nosso país. É em vocês que me inspiro para a luta do dia a dia, acreditando que somos capazes de oportunizar conhecimento, na busca de uma educação para todos e todas.

A todos os professores e professoras da Educação Básica Brasileira, que, por este Brasil afora, tentam, por vezes, sob duras condições, fazer da aula de Língua Portuguesa um encontro, no qual se possa descobrir o fascínio e os mistérios da grande e histórica interação possibilitada pela linguagem humana.

A todos os familiares, que me deram força, torcendo pelo meu crescimento. Em especial, aos meus queridos e saudosos avós: Maria e Walter (*in memoriam*), que continuam me acompanhando e zelando por mim onde quer que estejam. Sou eternamente grato pelos ensinamentos, pelo amor, pelo cuidado durante toda a vida.

Ao grande amigo Jaimeson Machado, conhecido como Jai. Apesar de estarmos longe, sabemos que a distância física não é obstáculo para a nossa conexão. Sua amizade é um presente que guardo com carinho e sou muito grato pela nossa sintonia resistir ao tempo e aos quilômetros. Não tenho palavras para expressar a gratidão que tenho por você. O que nos une é mais forte do que qualquer barreira geográfica. Obrigado por tudo!

À grande amiga Dailza (Madrinha Dai), filha de uma mulher negra, que não teve acesso à escolaridade, nordestina, mãe solo, lavadeira e doméstica. Uma grande amiga que o universo me presenteou. Além da minha vontade de chegar até aqui, a possibilidade de ter findado este estudo se deve a você, por me fazer compreender que podemos chegar a lugares fantásticos, estarmos onde desejamos... Sou eternamente grato pela infinita torcida, pela força e coragem para me fazer persistente através das vibrações positivas emanadas com a certeza de dias melhores.

A querida Prof^a Dra. Irene Carrilo Romero Beber, vejo-me sem palavras para descrever o seu papel no desenvolvimento desta dissertação. Obrigado pela oportunidade, pela confiança que depositou em mim desde o começo, pelo incentivo, escuta, paciência, aprendizado e convivência nesse período. Todas as suas orientações estão guardadas e

seguem comigo, não estão impressas apenas neste texto, pois são preciosas demais para se restringirem a uma dissertação, vou levá-las pela vida.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, que gentilmente aceitaram participar desse importante momento, e pelas valiosas contribuições. A grandeza desta banca não me deixa esquecer que tenho muito a percorrer. À Prof.^a Dr.^a Chiara Maria Seidel Luciano Dias (UNEMAT), Prof.^a Dr.^a Kelly Pellizzari (UFMT), que de forma generosa sugeriram leituras e, pacientemente, trouxeram indagações, críticas e sugestões que contribuíram para qualificar esta dissertação. Como já disse José Guimarães Rosa: “é junto dos bão, que a gente fica mió”.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Inclusiva (UNEMAT), todos sempre com uma palavra de incentivo, um sorriso sincero e dispostos a nos ouvir. Agradeço pelos ensinamentos, debates, pela inspiração para tentar ser melhor, muito obrigado! Agradeço a todas as pessoas que compõem a comunidade em Rede deste programa, que direta ou indiretamente contribuíram com os meus estudos nesta instituição.

Agradeço imensamente a Prof^a Sumaya Ferreira Guedes, coordenadora do programa à época. No momento de dúvidas na escolha da instituição, a sua disponibilidade e agilidade nas respostas por e-mail, cordialidade e a forma atenciosa com que lidou com minhas questões foram fundamentais. Seu cuidado foi muito além do esperado, o que demonstra um compromisso admirável com o bem-estar e o desenvolvimento dos candidatos e acadêmicos. Sua abordagem humanizada fez toda a diferença, me motivando a seguir em frente e acreditar na Universidade Pública do Estado de Mato Grosso.

Estendo o agradecimento a Prof^a Chiara Maria Seidel Luciano Dias, coordenadora atual do programa, pelo seu sorriso acolhedor. Gestos de gentileza fazem uma grande diferença no ambiente acadêmico e no nosso dia a dia, tornando a jornada do mestrado mais leve, impulsionando os mestrandos a acreditar na Educação Especial e Inclusiva como um comprometimento ético e político com o direito à educação como fundamento para a construção de uma sociedade equitativa.

A todos os/as colegas, que me incentivaram na realização da expansão de minha prática pedagógica para professores de Português do Ensino Fundamental. Colegas e amigos que, como eu, alimentam o desejo de que aconteça, cada vez mais, um jeito diferente de se fazer o estudo da linguagem. Um estudo que seja uma abertura de

horizontes, para que se possa compreender melhor a imensa maravilha da interação humana.

À Escola Municipal Casimiro de Abreu, localizada no município de Pacaraima (RR), pelo acolhimento e por oferecer os subsídios necessários para a realização e o desenvolvimento desta pesquisa, valorizando a busca e a ampliação de conhecimentos na área de Educação que, com sensibilidade e amor, acreditaram que este trabalho seria possível e que ele simboliza apenas o início de uma linda jornada.

*Nem as roupas, nem a língua, nem a cor, nem a nacionalidade
podem mudar a alma da criança: quando se beijam, choram e
cantam, as crianças do mundo são uma só¹.*

— Poetisa peruana Luchi Blanco de Moscoso

*O narrador conta o que ele extrai da experiência – sua própria
ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna
experiência daqueles que ouvem a sua história.*

— Walter Benjamin

¹ No original: “Ni la ropa, ni el idioma, ni el color, ni la nacionalidad pueden cambiar el alma de un niño: cuando se besan, lloran y cantan, los niños del mundo son uno” (Tradução minha).

APRESENTAÇÃO EM CORDEL

Fugindo do interior pacato da Bahia
Meu futuro fui encontrar.
Educação, saúde, infraestrutura e emprego
Para poder avançar.
Pois quem nasce no interior
E não busca se melhorar,
Se apegar à vidinha de lá.

Minha independência fui buscar
Assim que terminei o Ensino Médio, comecei a trabalhar.
Com dezessete anos, meu espaço fui conquistar
Saí de casa cedo, para meus objetivos almejar.

Morando de aluguel e com contas para pagar
Sempre procuro inspiração para não desanimar.
A vida é maravilhosa para não se viver
Cada desafio enfrentado serve para nos fortalecer.

Com muita luta e persistência, concluí minha Graduação
Conciliar trabalho e estudo depende de muita dedicação.
Caminhamos em ciclos, cada passo é importante
As Especializações Lato sensu para mim foram gratificantes.

Sempre atuante na Era da Informação,
Não deixo o meu diploma na gaveta.
Sempre em movimento, acreditando que meu sonho aconteça.
Obter a titulação de Mestre em Educação Inclusiva é buscar novas experiências
Por onde passar aprender e compartilhar grandes vivências.

O processo acadêmico é oportunidade de transformação,
A cada dia se conhece uma nova lição, promovendo também a autorrealização.

O labor é contínuo e proveitoso
Quando se realiza um projeto com zelo e gosto
Colaborando com uma sociedade mais justa e igualitária para o seu povo.

Costumo dizer que a Educação Básica é a minha “cachaça”
Quando se possui garra para poder dominá-la.
A sala de aula é convivência e aprendizado
Devemos formar bons profissionais para inserção no mundo do trabalho.

Aprendi que o sucesso é resultado da determinação
Visto que o cenário da globalização também é de intensa competição.
Ter iniciado e fortalecido a minha Dissertação neste Mestrado foi um grande passo
Visto que o Concurso Público já foi conquistado.
Preciso mudar de nível para ser mais valorizado.
Afinal, o docente habilitado e focado não pode ficar parado.

Morando na cidade de Pacaraima, no Estado de Roraima
Inclusão e diversidade fazem parte da fronteira.
Para o conhecimento, não há limites, nem barreiras...

Atuando com estudantes imigrantes venezuelanos
Observo o interesse que eles possuem em aprender
Busco mecanismos diariamente para suas potencialidades desenvolver.

Um lugar multicultural para explorar e pesquisar.
Além da ajuda humanitária, que merece esse olhar.
Acreditar que esses dias difíceis irão passar...
Aqui no Brasil, com o acolhimento, terão uma vida digna para prosperar.

Nada é por acaso, o universo me trouxe para cá, para auxiliar neste campo de pesquisa
Produzir boas ações, e através dos exemplos, enriquecer a seara educativa.

O estímulo vem da disciplina, foco e perseverança.
Como diz a música de Renato Russo, quem acredita sempre alcança.

Na jornada da vida o homem se instrui
Através da titulação *Stricto sensu* se capacita e evolui
Com o título de Mestre em Educação Inclusiva que irei obter,
Novas descobertas significativas na área irei desenvolver.

No percurso da Graduação, aprendemos que a escola é espaço para a promoção da inclusão
O acolhimento e o fazer pedagógico devem ser pontos e focos de atenção.
Vamos tomando consciência a partir da nossa evolução em cada titulação.

Tenho a certeza de que escolhi o caminho correto
Farei o possível para continuar dando certo, sempre com os caminhos abertos.
Ao longo da minha trajetória, muitos serão os desafios.
Sempre digo para mim: “Respira fundo, segue firme, eu confio”.

Com muito empenho, chegarei ao final mais fortalecido
Com uma grande bagagem e um diferencial no currículo.
Promovendo várias integrações para o meu círculo
Auxiliando a todos aqueles que estiverem nesta empreitada comigo.

Sendo aprovado pela banca, estarei pronto para ajudar a transformar a realidade
Colaborando com o progresso da minha comunidade.
O universo coopera ao nosso favor, quando se constrói um sistema de ensino inclusivo e inovador.
Exemplo demonstrado na dissertação do meu primeiro Mestrado em Letras realizado em Salvador.
Incentivar a nossa clientela escolar a seguir em frente é o nosso papel como educador
Desenvolver cada estudante para um dia ser chamado por eles de um bom professor.

Finalizo o meu cordel com amor e alegria
Agradecendo a UNEMAT por esta grande parceria.
Não pararei por aqui, tenho novidades para dividir:
Já estou aprovado no Doutorado da UNIOESTE no Estado do Paraná.
Não tenho dúvidas que meus objetivos de pesquisas irão continuar.
Com sorriso no rosto seguirei neste embalo
Sendo grato ao ano de dois mil e vinte seis por estar aproveitando grandes cenários...

Neto, Walter Duarte Monteiro. *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira*: a sistematização de uma prática pedagógica em guia para o acolhimento linguístico de alunos residentes-fronteiriços venezuelanos. Orientador: Prof^a Dra. Irene Carrilo Romero Beber – UNEMAT. 2026. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Mato Grosso, Mato Grosso, 2026.

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), sistematiza a prática pedagógica “Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira” em um guia destinado a professores da educação básica que atuam em contextos de mobilidade humana e diversidade linguística. A pesquisa emerge da experiência docente em escolas públicas de fronteira, no município de Pacaraima (RR), marcadas pela presença de estudantes brasileiros, venezuelanos e residentes-fronteiriços, cujas trajetórias escolares são atravessadas por deslocamentos, bilinguismo e instabilidade social. Nesse cenário, a Língua Portuguesa é compreendida não apenas como conteúdo curricular, mas como condição de participação, pertencimento e reconhecimento, o que exige práticas que superem abordagens normativas e homogeneizadoras do ensino. Ancorada nos pressupostos da Educação Inclusiva e do Português como Língua de Acolhimento, a investigação assume a pesquisa-ação como caminho metodológico, articulando reflexão teórica e intervenção pedagógica. As atividades desenvolvidas envolvem oralidade, ampliação vocabular, leitura, produção de narrativas e histórias em quadrinhos, tradução colaborativa e circulação social das palavras no território, favorecendo o uso significativo da linguagem. Os registros evidenciam o fortalecimento da confiança linguística, maior participação nas interações escolares e ampliação do repertório lexical dos estudantes. Como resultado, apresenta-se um guia pedagógico com orientações e propostas adaptáveis a realidades semelhantes, contribuindo para a construção de práticas de acolhimento linguístico na escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; acolhimento linguístico; mobilidade humana; residentes-fronteiriços; oralidade; práticas pedagógicas.

Neto, Walter Duarte Monteiro. *Words from there, words from here: wordplay about or on the border: the systematization of a pedagogical practice into a guide for the linguistic welcoming of Venezuelan cross-border resident student*. Supervisor: Prof. Dr. Irene Carrilo Romero Beber – UNEMAT. 2026. 115 pp. Master's Dissertation (Master's Degree in Inclusive Education) – State University of Mato Grosso, Mato Grosso, 2026.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the framework of the Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI), systematizes the pedagogical practice “Words from there, words from here: talking about or at the border” into a guide aimed at basic education teachers working in contexts of human mobility and linguistic diversity. The research emerges from teaching experience in public border schools in the municipality of Pacaraima, Roraima, characterized by the presence of Brazilian, Venezuelan, and cross-border resident students whose educational trajectories are shaped by displacement, bilingualism, and social instability. In this context, the Portuguese language is understood not merely as curricular content, but as a condition for participation, belonging, and recognition, which requires practices that go beyond normative and homogenizing approaches to teaching. Grounded in the principles of Inclusive Education and Portuguese as a Host Language, the study adopts action research as its methodological path, articulating theoretical reflection with pedagogical intervention. The activities developed involve orality, vocabulary expansion, reading, the production of narratives and comic strips, collaborative translation, and the social circulation of words within the territory, fostering meaningful language use. The records highlight the strengthening of linguistic confidence, greater participation in school interactions, and the expansion of students’ lexical repertoire. As a result, a pedagogical guide is presented with guidelines and proposals adaptable to similar contexts, contributing to the development of linguistic welcoming practices in public schools.

KEYWORDS: Inclusive education; linguistic welcoming; human mobility; cross-border residents; orality; pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CRAS – Centro de Referência de Assistência Social

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ENCOVI – Encuesta Nacional de Condiciones de Vida

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INMET – Instituto Nacional de Meteorologia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional

DCRR – Documento Curricular de Roraima

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visita à biblioteca comunitária Paulo Freire com os alunos participantes do estudo.....	29
Figura 2 - Captura de tela da etapa-ação disponível no Youtube.....	30
Figura 3 - Mapa da região de Pacaraima (RR).	56
Figura 4 - Quadrinho Prosas do novo começar, produzido por aluno residente-fronteiriço.	76
Figura 5 - Quadrinho Sem título, produzido por aluno residente-fronteiriço.....	78

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	20
1.1 Memória, infância e formação do olhar educativo	20
1.3 Da formação docente ao encontro com a escola pública.....	24
1.4 A emergência da pesquisa no mestrado em Letras em contexto pandêmico.....	26
1.5 O deslocamento para a fronteira e a ampliação do problema de pesquisa	31
1.6 Objetivos de pesquisa e organização desta dissertação	34
2. CRISE VENEZUELANA, MOBILIDADE HUMANA E POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO NO BRASIL	40
2.1 A crise venezuelana: dimensões econômicas, políticas e estruturais	42
2.2 Condições de vida na Venezuela e a produção da vulnerabilidade social.....	43
2.2.1 Moradia, serviços básicos e acesso à saúde.....	44
2.2.2 Educação, evasão escolar e insegurança alimentar	46
2.3 A migração venezuelana como estratégia de sobrevivência	48
2.4 O Brasil como território de acolhimento: marcos legais e políticas públicas	50
2.5 A fronteira de Pacaraima (RR) e a materialização das políticas de acolhimento.	53
2.6 A escola pública na fronteira: impactos da mobilidade nas trajetórias escolares.	58
3. O PERFIL DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE MOBILIDADE NAS ESCOLAS DE PACARAIMA (RR)	61
3.1 Refugiados, imigrantes, apátridas, visitantes e residentes-fronteiriços	63
3.2 O <i>entre-lugar</i> dos estudantes residentes-fronteiriços	67
3.3 Os desafios de educar para estudantes residentes-fronteiriços.....	70
3.3.1 Diferenças culturais e tensões no cotidiano da sala de aula	72
3.3.2 Mediações pedagógicas frente aos limites do currículo: os quadrinhos como prática situada	75
4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA.....	80

4.1 Educação inclusiva em contextos de fronteira: para além do acesso, a reorganização das práticas escolares.....	80
4.2 Língua de acolhimento: entre normatividade, pertencimento e experiência linguística.....	84
4.3 Aquisição da linguagem, oralidade e confiança linguística em contextos de fronteira	87
5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA PALAVRAS DE LÁ, PALAVRAS DE CÁ: PALAVREANDO SOBRE OU NA FRONTEIRA: DA EXPERIÊNCIA À CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	89
5.1 Público-alvo e contexto de aplicação da prática pedagógica	89
5.2 O material pedagógico <i>Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira</i> : concepção e organização	90
5.2.1 Etapa 1: Fronteira em quadrinhos: ler para reconhecer	90
5.2.2 Etapa 2: Minha história em quadrinhos: narrando a experiência de viver na fronteira	91
5.2.3 Etapa 3: Compartilhar histórias, construir sentidos coletivos	93
5.2.4 Etapa 4: As palavras que atravessam a fronteira	94
5.2.5 Etapa 5: Construindo significados: tradução e ampliação do repertório lexical	95
5.2.6 Etapa 6: Pesquisar para compreender: o uso de dicionários e materiais de consulta.....	97
5.2.7 Etapa 7: A palavra em circulação: linguagem, corpo e território.....	98
5.2.8 Etapa 8: O que aprendemos? Sistematização e avaliação do percurso.....	99
5.3 Articulação com a BNCC e com o Documento Curricular de Pacaraima (RR). 100	
5.4 A construção do guia <i>Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira</i>	102
5.4.1 Formato.....	102
5.4.2 Distribuição e circulação	102
5.4.3 Estética e identidade visual do material	105

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	111
ANEXOS.....	115
ANEXOS 1 – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM DOS ALUNOS	115

1. INTRODUÇÃO

1.1 Memória, infância e formação do olhar educativo

A trajetória que conduziu à construção desta pesquisa não se iniciou no espaço formal da academia nem se restringiu às experiências profissionais desenvolvidas ao longo da docência. Ela se constituiu, antes de tudo, a partir de minha história de vida, atravessada pela linguagem, pela escuta e pelas relações humanas que, desde a infância, foram gradualmente moldando meu modo de perceber o mundo e de compreender a educação como uma prática profundamente vinculada à experiência social. Retomar essas memórias ao longo desta introdução não representa, portanto, um exercício meramente nostálgico, mas um movimento reflexivo e epistemológico que me permite compreender como determinados valores, sensibilidades e escolhas pedagógicas foram se articulando e contribuindo para a construção deste estudo.

É nesse movimento de retorno às minhas origens que situo o início dessa história, com meu nascimento em Conceição do Jacuípe, município do interior do Estado da Bahia, em 16 de setembro de 1992, em meio a um contexto familiar caracterizado pela simplicidade material e pela força das relações afetivas. Sou filho de Valdilene Alves Monteiro e José Florentino dos Santos Souza e cresci em um ambiente no qual a palavra ocupava lugar de destaque: não apenas como meio de comunicação, mas também como referência ética na organização das relações cotidianas. A palavra dada, o conselho proferido, as histórias contadas e as orações compartilhadas constituíam formas legítimas de transmissão de saberes e valores, ensinando-me, desde cedo, que a linguagem ultrapassa sua dimensão técnica e se configura como espaço de sentidos, afetos e responsabilidades.

Até os oito anos de idade vivi em Teodoro Sampaio (BA), em uma casa compartilhada com minha mãe, meus avós e minhas tias, onde a convivência estruturava o cotidiano familiar. O espaço doméstico era atravessado por sons, cheiros e rituais que configuraram uma infância simples, porém profundamente formativa. As conversas ao final do dia, as rezas noturnas e as histórias narradas por minha avó funcionavam como práticas educativas informais, nas quais o aprendizado ocorria por meio da escuta atenta e da observação das experiências alheias. Nesse contexto, a linguagem se apresentava

como forma de cuidado, organização da vida coletiva e elaboração simbólica das dificuldades enfrentadas pela família.

Essas experiências contribuíram para a formação de um olhar sensível às histórias e trajetórias das outras pessoas, permitindo-me compreender, ainda que de forma intuitiva, que cada sujeito carrega repertórios singulares de vida, construídos a partir de trajetórias sociais, culturais e afetivas. Mesmo sem ter consciência disso naquele momento, eu já dialogava, de certa forma, com o pensamento de Paulo Freire (1996), quando o pedagogo afirma que os sujeitos não chegam aos espaços educativos como páginas em branco, mas como seres históricos, portadores de saberes construídos nas relações com o mundo. Minha infância constituiu-se, nesse sentido, como um período decisivo para o desenvolvimento de uma escuta atenta e para a construção de uma compreensão ampliada da educação, entendida como prática que se realiza também para além dos muros da escola.

À medida que crescia, as experiências vividas no espaço comunitário reforçavam em mim a compreensão de que aprender não se restringia à aquisição de conteúdos escolares, mas envolvia processos de convivência, negociação de sentidos e reconhecimento do outro. As brincadeiras nas ruas, as tarefas domésticas compartilhadas e as histórias narradas pelos mais velhos ampliaram meu repertório de mundo e fortaleceram a percepção da palavra como elemento mediador das relações sociais, funcionando como ponte entre gerações e instrumento de construção de pertencimento. Foi também nesse ambiente que se consolidou em mim a noção de responsabilidade coletiva, profundamente relacionada à ideia de cuidado com o outro.

A educação, ainda que não fosse nomeada dessa forma naquele contexto, manifestava-se como uma prática cotidiana de transmissão de valores, de incentivo à curiosidade e de reconhecimento das singularidades. Essa dimensão formativa revelou-se fundamental para a constituição do meu olhar educativo, marcado pela escuta, pela valorização das experiências individuais e pelo reconhecimento das diferenças — elementos que, mais tarde, tornaram-se centrais em minha prática pedagógica orientada pelos princípios da educação inclusiva. Assim, minha infância, longe de representar apenas um período de preparação para a vida adulta, configurou-se como um território privilegiado de aprendizagem social, no qual se estabeleceram bases éticas e afetivas que orientaram minhas escolhas e trajetórias posteriores.

1.2 A linguagem como experiência de vida e de formação

A partir dessa base formativa construída na infância, a linguagem passou a ocupar, progressivamente, um lugar cada mais consciente e reflexivo em mim ao longo de minha trajetória escolar e juvenil. Se antes a palavra se manifestava sobretudo como prática cotidiana de convivência e escuta, nesse novo momento ela passou a ser percebida também como possibilidade de ampliação de horizontes, de elaboração do pensamento e de acesso a outras formas de compreender o mundo. A experiência com a linguagem deixou de ser apenas vivida para também ser refletida para assumir um papel central na construção de minha identidade e na maneira como passei a me relacionar com o conhecimento.

O contato mais sistemático com a leitura durante a adolescência contribuiu significativamente para esse deslocamento: textos literários e informativos passaram a funcionar, para mim, como espaços de travessia simbólica, permitindo acessar experiências, tempos e contextos distintos daqueles vividos no cotidiano imediato. A leitura tornou-se, assim, um exercício de deslocamento intelectual e sensível, que, embora não exigisse movimento físico, implicava abertura ao outro, ao diferente e ao desconhecido. Já a palavra escrita revelou-se como instrumento de questionamento, imaginação e interpretação da realidade.

Esse movimento ocorreu, contudo, em um contexto educacional marcado por desigualdades. A escola pública, embora tenha sido fundamental para meu acesso à cultura letrada, também evidenciou diferenças significativas nas formas de apropriação da linguagem entre os estudantes. Nem todos partiam do mesmo lugar, tampouco dispunham das mesmas condições materiais, culturais e afetivas para se relacionar com a palavra escrita. Essa constatação contribuiu para que eu compreendesse que o domínio da linguagem não poderia ser entendido como resultado exclusivo do esforço individual, mas como um processo profundamente mediado pelas condições sociais e culturais de cada sujeito.

Essa percepção revelou que a linguagem não constitui apenas um instrumento de comunicação ou de desempenho escolar, mas também um elemento diretamente relacionado às possibilidades de participação social, reconhecimento e exercício da cidadania. Diante disso, passei a compreender a linguagem como uma prática social

situada, e não apenas como um objeto escolar. Essa compreensão dialogava, igualmente, com a de Freire (1989), segundo a qual a palavra está indissociavelmente ligada à leitura do mundo. Em seus escritos, ele afirma que aprender a ler e a escrever implica interpretar a realidade e posicionar-se criticamente diante dela, conferindo à linguagem uma dimensão política e formativa. Assim sendo, ao longo desse percurso, a escrita assumiu, para mim, um lugar ambivalente: por um lado, configurou-se como espaço de organização do pensamento e de expressão subjetiva; por outro, evidenciou tensões relacionadas à exposição, ao julgamento e às expectativas de correção. A oralidade, por sua vez, nem sempre se apresentou como um território seguro, sobretudo em contextos escolares nos quais o erro é frequentemente associado à incapacidade, produzindo silenciamentos e inseguranças entre os estudantes.

Minha participação no *Projeto Juventude Cidadã*², no último ano do Ensino Médio, aprofundou ainda mais essa compreensão. O contato com jovens e adultos em processo de alfabetização evidenciou que as dificuldades relacionadas à leitura e à escrita não podiam ser dissociadas das trajetórias de vida dos sujeitos. O silêncio que observei entre os alfabetizandos não representava ausência de saber, mas revelava-se como resultado de experiências de desvalorização e de negação do direito à palavra.

Essa vivência consolidou em mim a compreensão da linguagem como prática relacional e espaço de reconhecimento humano. E assim a alfabetização deixou de ser percebida apenas como uma etapa técnica do processo escolar e passou a ser compreendida como um processo de afirmação da dignidade e da participação social dos sujeitos. Tal compreensão tornou-se particularmente relevante em minha trajetória posterior, quando passei a atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade linguística e pela mobilidade humana, nos quais o acesso à língua de escolarização também se relaciona ao pertencimento, à participação social e ao acesso a direitos. Foi a partir desse conjunto de experiências que a Língua Portuguesa passou a assumir centralidade em meu percurso formativo como área acadêmica, mas também como campo de atuação ética, pedagógica e social.

² O *Projeto Juventude Cidadã* é uma iniciativa de caráter socioeducativo voltada à promoção da cidadania, da inclusão social e do protagonismo juvenil, desenvolvendo ações formativas que articulam educação, participação social e fortalecimento de vínculos comunitários, especialmente junto a jovens em contextos de vulnerabilidade social.

1.3 Da formação docente ao encontro com a escola pública

Meu ingresso na licenciatura em Letras foi um marco importante de sistematização teórica das inquietações que vinham sendo construídas ao longo de minha trajetória pessoal e escolar. Nesse momento, a universidade passou a ocupar um lugar central em minha formação, constituindo-se como espaço de aprofundamento conceitual, no qual a linguagem deixou de ser apenas vivenciada ou intuitivamente compreendida e passou a ser analisada à luz de diferentes perspectivas linguísticas, educacionais e sociais.

Ao longo desse percurso formativo, a docência começou a se delinear, para mim, como possibilidade profissional e como prática social atravessada por responsabilidades éticas, políticas e pedagógicas. O contato com documentos normativos, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996; Brasil, 1996), ampliou minha compreensão acerca do papel da escola pública na garantia do direito à educação, ao mesmo tempo em que evidenciou as contradições existentes entre os princípios legais e as condições concretas de funcionamento das instituições escolares.

Mas foram os estágios curriculares obrigatórios que constituíram um momento decisivo nesse processo formativo: ao ingressar na escola pública na condição de futuro professor, pude observar com maior nitidez como as desigualdades sociais atravessam e se materializam no cotidiano escolar. As salas de aula revelaram-se espaços profundamente heterogêneos, nos quais coexistiam diferentes trajetórias de vida, ritmos de aprendizagem e repertórios culturais. No entanto, essa diversidade nem sempre era contemplada pelas práticas pedagógicas, frequentemente organizadas a partir de pressupostos homogeneizadores que desconsideravam as singularidades e os contextos de vida dos estudantes. Foi nesse contato mais direto com a realidade escolar que se intensificou, em mim, a percepção de que as dificuldades de aprendizagem observadas não poderiam ser atribuídas exclusivamente aos alunos.

As fragilidades nos processos de leitura, escrita e oralidade revelaram-se profundamente relacionadas às condições de acesso à cultura letrada, às experiências anteriores de escolarização e às expectativas que a própria escola projetava sobre determinados grupos. A linguagem, nesse contexto, mostrou-se como um importante eixo de produção e reprodução de desigualdades, sobretudo quando tratada prioritariamente como instrumento de avaliação e seleção, e não como meio de participação e construção de sentidos.

Após a conclusão da graduação, passei a atuar como professor em escolas públicas, experiência que aprofundou ainda mais minhas reflexões sobre o trabalho docente. O cotidiano escolar evidenciou desafios estruturais recorrentes, como a escassez de recursos pedagógicos, a sobrecarga de trabalho e a multiplicidade de demandas que recaem sobre o professor. Ao mesmo tempo, revelou a potência da escola pública como espaço de encontro, convivência e construção de vínculos sociais. A sala de aula passou, então, a ser compreendida por mim como um território de relações, no qual ensinar implica lidar com sujeitos concretos, cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades sociais, afetivas e educacionais.

Nesse contexto, ensinar Língua Portuguesa exigiu de mim uma revisão constante das práticas pedagógicas, pois trabalhar com a linguagem não poderia restringir-se à transmissão de conteúdos curriculares ou ao cumprimento de metas avaliativas. Passei a mobilizar a oralidade, a leitura e a escrita como práticas sociais significativas, capazes de dialogar com as experiências dos estudantes e de favorecer sua participação no espaço escolar. A recorrência de silêncios, inseguranças e resistências à fala também passou a ser interpretada por mim não como desinteresse ou incapacidade, mas como indício de processos de exclusão simbólica produzidos no interior da própria escola.

Foi então que a busca por formações continuadas em áreas como Educação Infantil, Anos Iniciais, Psicologia da Educação, Inclusão, Gestão Escolar e Metodologias Ativas passaram a integrar minha trajetória como parte de um movimento permanente de reflexão e revisão da prática docente. Essas formações ampliaram meu repertório teórico e metodológico, reforçando a compreensão de que a docência se configura como uma profissão em constante construção, que exige abertura ao aprendizado contínuo e disposição para questionar modelos pedagógicos cristalizados.

Foi também nesse período de atuação profissional que passei a perceber com maior clareza os limites de um modelo escolar orientado pela padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Ainda que o vocabulário da educação inclusiva não estivesse plenamente incorporado à minha prática naquele momento, já se delineava, em minha reflexão, a necessidade de construir estratégias pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo, e não como um obstáculo a ser superado.

Minha experiência cotidiana revelou, portanto, que ensinar implicava lidar com sujeitos historicamente situados, cujas condições de vida influenciam diretamente seus modos de aprender e de se expressar no espaço escolar. Nesse contexto, compreendi que

os processos de aprendizagem não podem ser analisados de forma abstrata ou universal, mas precisam ser considerados à luz das condições concretas de vida dos estudantes e das múltiplas desigualdades que atravessam o cotidiano escolar.

1.4 A emergência da pesquisa no mestrado em Letras em contexto pandêmico

No exercício cotidiano da docência, tornou-se evidente que muitas das questões enfrentadas em sala de aula extrapolavam as possibilidades de resolução imediata por meio de estratégias pedagógicas isoladas. Nesse sentido, a prática docente passou a demandar um espaço formativo que possibilitasse o distanciamento crítico necessário para analisar essas experiências, sem que isso implicasse romper com o compromisso ético e político com a realidade da escola pública.

Foi nesse contexto que ingressei, em 2021, no Mestrado em Letras do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), o que representou um desdobramento significativo de minha trajetória profissional e formativa. O mestrado surgiu como continuidade reflexiva desse percurso, oferecendo condições teóricas, metodológicas e epistemológicas para transformar inquietações vividas no cotidiano escolar em um problema de investigação científica. Tratou-se, portanto, de um movimento de amadurecimento profissional, no qual a docência deixou de ser compreendida apenas como espaço de aplicação de saberes, passando a ser reconhecida como campo legítimo de produção de conhecimento.

Contudo, iniciei esse novo percurso em um contexto profundamente desafiador: a pandemia da COVID-19, que produziu uma ruptura sem precedentes nas dinâmicas escolares e alterou de forma abrupta as condições de ensino e aprendizagem. Mariane Koslinski e Tiago Bartholo (2022) indicam que a interrupção das atividades presenciais e as limitações do ensino remoto provocaram perdas expressivas de aprendizagem, especialmente entre crianças mais novas e estudantes em situação de maior vulnerabilidade social. Segundo os autores, no contexto brasileiro, tais perdas foram estimadas entre quatro e dez meses de aprendizagem, evidenciando que os efeitos da pandemia impactaram de maneira significativa os processos de escolarização nos anos iniciais. Nesse cenário, as dificuldades observadas em sala de aula não se limitavam a atrasos pontuais de conteúdos, mas refletiam fragilizações mais amplas nos processos de apropriação da linguagem e na confiança dos estudantes em suas práticas de leitura, escrita e participação oral.

Atuando como professor da rede pública municipal de Salvador (BA) durante esse período, observei que, no Ensino Fundamental, esses efeitos se tornaram ainda mais sensíveis, considerando que essa etapa concentra aprendizagens fundamentais relacionadas à alfabetização e ao desenvolvimento da linguagem. Diante desse contexto, pude notar que, apesar de meus esforços enquanto docente, muitos estudantes apresentaram retrocessos ou estagnações significativas no desenvolvimento da leitura, da escrita e, sobretudo, da oralidade, como insegurança diante da fala, medo do erro e resistência à exposição oral.

O mestrado em Letras assumiu, então, um papel fundamental na ressignificação de minha prática docente, já que as disciplinas cursadas permitiram aprofundar o diálogo com estudos sobre linguagem, discurso, leitura, oralidade e práticas sociais da língua, oferecendo subsídios teóricos para compreender que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes não poderiam ser interpretadas como déficits individuais. Compreendi que se tratava, antes, de efeitos de processos históricos, sociais e educacionais, agravados em um contexto de crise sanitária global, o que exigia respostas pedagógicas mais sensíveis, contextualizadas e eticamente comprometidas.

Foi nesse cenário que a pesquisa que deu origem a esta outra dissertação começou a se delinear de forma mais consistente: propor dinâmicas que possibilitassem aos estudantes apropriar-se da linguagem de maneira ativa, significativa e situada, participando de situações concretas de uso da oralidade, da leitura e da escrita, implementando, para isso, dinâmicas pedagógicas que funcionassem como estratégias de mediação, estimulando a participação, o diálogo, a colaboração e a reflexão sobre a própria linguagem.

Após a aprovação do referencial teórico e da banca de qualificação, no primeiro semestre de 2022, iniciei a etapa empírica da pesquisa. No dia 4 de julho de 2022, com o retorno das aulas do segundo semestre letivo, apresentei oficialmente a proposta à equipe gestora e ao corpo docente da Escola Municipal Agripiniano Barros, em Salvador (BA). Dois dias depois, apresentei a pesquisa ao Conselho Escolar, instância composta por representantes da gestão, docentes, estudantes e familiares. Em ambos os momentos, a proposta foi recebida de forma positiva, sendo compreendida como uma iniciativa voltada ao fortalecimento das habilidades linguísticas dos estudantes e à aproximação entre escola e comunidade.

Com a aprovação da equipe gestora e do Conselho Escolar, iniciei o diálogo com as famílias dos estudantes. Elaborei convites explicativos e, no dia 15 de julho de 2022,

realizei uma reunião com pais, mães e responsáveis, ocasião em que apresentei formalmente o projeto, explicitando seus objetivos, sua vinculação ao PPGL-UNISC e os cuidados éticos envolvidos. Nesse encontro também foi realizada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando a participação voluntária e informada dos estudantes. Com essas questões éticas resolvidas, realizei o primeiro encontro com os alunos participantes no dia 16 de julho de 2022.

A adesão à pesquisa foi voluntária e contou com a participação de 17 estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, dos turnos matutino e vespertino. Nesse momento, apresentei a proposta de forma dialogada, priorizando a escuta ativa dos educandos, explicando os objetivos da pesquisa e a dinâmica das atividades. Desde o início observei curiosidade, engajamento e interesse por parte dos estudantes, elementos fundamentais para o desenvolvimento da experiência pedagógica proposta.

A prática desenvolvida teve como eixo central o trabalho com o vocabulário, compreendido como estratégia pedagógica para o fortalecimento da oralidade, da confiança linguística e da participação dos estudantes nas interações escolares. Para isso, entreguei a cada aluno um caderno destinado ao registro de palavras novas identificadas em diferentes situações de uso da língua — na escola, em casa, na igreja, na rua, em músicas, programas de televisão e em redes sociais — entendidas como espaços cotidianos de circulação e contato com a linguagem. Ao longo dos encontros, os estudantes socializaram as palavras registradas, apresentaram seus significados e exploraram seus usos em frases e pequenos textos, ampliando gradualmente seu campo semântico e refletindo sobre diferentes registros e contextos de uso da língua, processo que acompanhei e mediei durante as atividades.

A ampliação dos espaços de aprendizagem constituiu um elemento significativo no desenvolvimento da experiência pedagógica. Considerando que a escola não possui biblioteca própria, realizei parte das atividades na Biblioteca Comunitária Paulo Freire, localizada em um bairro vizinho. A visita teve como objetivo estimular o interesse pela leitura, ampliar o repertório cultural dos estudantes e fortalecer a relação entre linguagem, território e pertencimento. Nesse espaço, os estudantes compartilharam as palavras aprendidas, participaram de atividades de leitura e dialogaram comigo sobre os diferentes usos da linguagem em contextos sociais diversos, ampliando suas possibilidades de compreensão e expressão.

Como material de apoio, apresentei a obra *Palavras, palavrinhas e palavrões* (1982), de Ana Maria Machado, escolhida por seu potencial de despertar a curiosidade

linguística e incentivar reflexões sobre a língua de maneira lúdica e significativa. A leitura da obra, aliada às discussões coletivas realizadas com a turma, favoreceu, em minha observação, a compreensão da linguagem como prática social viva e dinâmica, ao mesmo tempo em que ampliou o interesse dos estudantes pela descoberta e pelo uso de novas palavras.

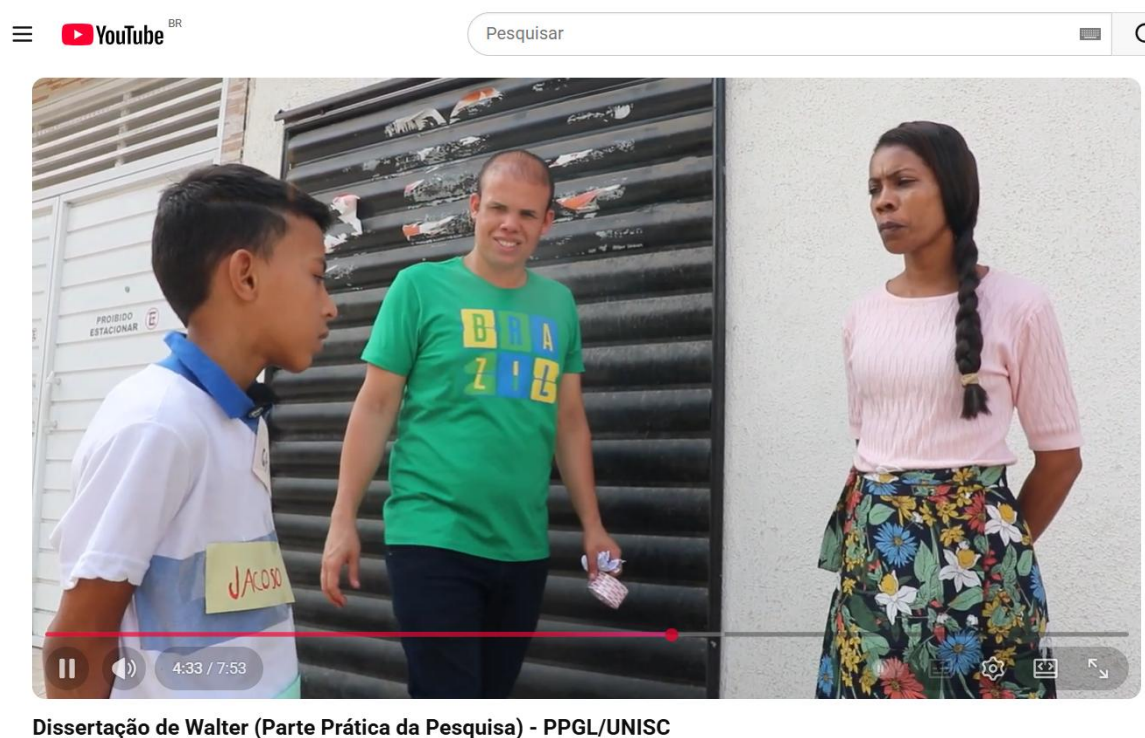
Figura 1 - Visita à biblioteca comunitária Paulo Freire com os alunos participantes do estudo



Fonte: Neto (2024).

Mas, enquanto professor e pesquisador, considero que a etapa mais significativa da pesquisa-ação ocorreu quando as palavras trabalhadas nas atividades foram levadas para o espaço público da comunidade. Nesse momento, os estudantes passaram a interagir com moradores do entorno, apresentando os termos selecionados, seus significados e seus usos em frases contextualizadas. Essa experiência evidenciou, em minhas observações, a potência da linguagem como prática social viva e relacional, ao mesmo tempo em que revelou desafios relacionados à oralidade, como timidez, nervosismo e insegurança diante da fala em público. Compreendi essas dificuldades não como limitações individuais, mas como elementos constitutivos do próprio processo de aprendizagem, especialmente quando se considera a faixa etária dos participantes e as suas respectivas experiências escolares.

Figura 2 - Captura de tela da etapa-ação disponível no Youtube.



Fonte: Neto (2024).

A comunidade respondeu de forma positiva à proposta, destacando seu potencial educativo e social e reconhecendo a importância da ampliação do vocabulário tanto para os estudantes quanto para os próprios moradores envolvidos na atividade. A interdisciplinaridade também se configurou como um aspecto relevante dessa experiência, uma vez que os alunos passaram a identificar palavras desconhecidas em conteúdos de outras disciplinas, percebendo a presença da linguagem como elemento transversal nos diferentes campos do conhecimento.

Os dados produzidos ao longo da pesquisa — como os registros nos cadernos, as observações sistemáticas, as produções orais e as interações com a comunidade — permitiram-me compreender que a ampliação do repertório vocabular está diretamente relacionada ao fortalecimento da oralidade, à diminuição da inibição diante da fala e à construção de maior segurança no uso da linguagem. Dessa forma, a experiência desenvolvida revelou-se, em minha análise, coerente com os princípios da educação inclusiva e com a concepção de língua como espaço de acolhimento, reconhecimento e

participação social, constituindo-se como base para os desdobramentos teóricos e pedagógicos apresentados nesta dissertação³.

1.5 O deslocamento para a fronteira e a ampliação do problema de pesquisa

Se a experiência pedagógica desenvolvida no contexto escolar de Salvador (BA), em meio aos impactos da pandemia, consolidou minha compreensão da linguagem como uma prática social atravessada por afetos, silenciamentos e desigualdades, o deslocamento geográfico que vivenciei ao término do mestrado ampliou significativamente o escopo dessas reflexões, reposicionando o problema de pesquisa em um cenário ainda mais complexo, marcado pela mobilidade humana, pela diversidade linguística e pela convivência cotidiana entre diferentes culturas. Isso porque a aprovação em um concurso público no estado de Roraima e a minha mudança realizada para o município de Pacaraima (RR) em 2023 configuraram um ponto de inflexão nessa minha trajetória docente e investigativa, ao inserir prática pedagógica que vinha em um território de fronteira internacional.

Como será aprofundado ao longo deste estudo, Pacaraima (RR), situada no extremo norte do Brasil, na divisa com a Venezuela, apresenta-se como um território intensamente marcado pela circulação constante de pessoas, línguas e histórias de deslocamento. Logo ao ingressar na rede pública de ensino da cidade, pude ver que a sala de aula refletia de forma intensa essa diversidade linguística e cultural: estudantes brasileiros, venezuelanos e indígenas compartilhavam o mesmo ambiente educativo, trazendo consigo repertórios linguísticos distintos, experiências escolares interrompidas e histórias de vida marcadas por deslocamentos, perdas e processos de reconstrução.

Nesse cenário, a Língua Portuguesa passou a assumir um papel central como instrumento de mediação social e educacional, funcionando como elemento fundamental

³ Ver: MONTEIRO NETO, Walter Duarte. *Ampliação de vocabulário no ensino fundamental: experiências de interação entre estudantes e comunidade*. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11624/3892>. Acesso em: 20/12/2025.

para a inserção dos sujeitos no contexto de acolhimento, conforme destaca Rosane de Sá Amado (2013). Em contextos migratórios, como ela afirma, o ensino da língua não pode ser compreendido apenas em sua dimensão linguística, devendo considerar também as condições sociais, culturais e emocionais que atravessam a experiência migratória.

Questões como a necessidade de rápida inserção no mercado de trabalho, as expectativas em relação ao futuro e os impactos decorrentes do deslocamento e do afastamento de vínculos familiares e culturais interferem diretamente nos processos de aprendizagem dos estudantes (Amado, 2013). Dessa forma, o ensino da Língua Portuguesa ultrapassa a dimensão estritamente escolar e assume também uma função de mediação social, cultural e educativa, contribuindo para que esses estudantes participem mais ativamente das interações sociais e das práticas educativas no novo contexto em que se encontram.

Diferentemente do contexto anteriormente vivenciado em Salvador (BA), em que os alunos eram majoritariamente falantes nativos de português, vivenciei estudantes venezuelanos chegando à escola brasileira com domínio limitado da Língua Portuguesa, utilizando o espanhol ou, em alguns casos, línguas indígenas como principal meio de comunicação. Outros, por sua vez, transitavam cotidianamente entre os dois países, residindo em território venezuelano e frequentando escolas brasileiras, configurando a condição de residentes fronteiriços — sendo este perfil de aluno aquele com o qual tive contato mais recorrente em minha prática pedagógica e que, por essa razão, constitui o foco central das reflexões e análises desenvolvidas nesta dissertação.

Como será visto, essas trajetórias tensionam os modelos escolares tradicionalmente organizados a partir de pressupostos monolíngues e homogeneizadores, já que se tratam de sujeitos que aprendem em contextos de instabilidade, atravessados pela insegurança material, pela fragmentação das trajetórias escolares e pela necessidade constante de adaptação a novos sistemas linguísticos, culturais e educacionais.

Imagem 3 - Minha chegada à Pacaraima (RR).



Fonte: acervo pessoal.

Embora o contexto migratório venezuelano envolva diferentes categorias jurídicas e sociais, como imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio e apátridas, esta pesquisa concentra-se especificamente nos estudantes residentes-fronteiriços. Essa delimitação justifica-se pelo fato de que esses sujeitos vivenciam cotidianamente o trânsito entre territórios, línguas, culturas e sistemas educacionais distintos, produzindo experiências particulares de escolarização que demandam atenção específica por parte da escola e dos professores. Foi nesse contexto que as inquietações originadas na experiência pedagógica que desenvolvi em Salvador (BA) passaram a ganhar novos significados e desdobramentos. Naquele momento, a prática, que posteriormente passei a denominar *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira*, havia sido concebida principalmente como uma estratégia pedagógica voltada à ampliação do vocabulário e ao fortalecimento da oralidade dos estudantes. No entanto, ao ser revisitada à luz das experiências que eu estava vivenciando no contexto escolar de Pacaraima (RR), marcado pela presença significativa de crianças venezuelanas e pela convivência cotidiana entre diferentes línguas e culturas, essa prática revelou um potencial ainda mais amplo.

Surgiu, assim, o meu interesse de aprofundar teoricamente e sistematizar essa prática pedagógica, de modo que ela pudesse contribuir também com o trabalho de outros docentes que atuam em contextos educacionais marcados pela diversidade linguística e cultural. Nesse percurso, o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) apresentou-se como um espaço formativo capaz de articular investigação acadêmica e prática docente, permitindo que essas inquietações fossem transformadas em objeto de pesquisa.

1.6 Objetivos de pesquisa e organização desta dissertação

O Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI) é um mestrado profissional gratuito voltado à formação continuada de professores da educação básica pública. O programa, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), integra o Programa de Mestrados Profissionais para Professores da Educação Básica (ProEB), iniciativa da CAPES que apoia cursos de mestrado profissional por meio da concessão de bolsas e do fomento às instituições participantes.

Organizado em rede nacional, com a participação de diversas universidades públicas parceiras, o PROFEI parte do reconhecimento de que a escola pública brasileira é constituída por sujeitos diversos e atravessada por múltiplas desigualdades históricas, sociais, culturais e linguísticas, o que exige práticas pedagógicas capazes de ultrapassar modelos homogeneizadores de ensino e promover, de forma efetiva, a inclusão educacional. O programa propõe um modelo formativo que articula saberes acadêmicos e experiências docentes provenientes de diferentes regiões do país.

Nesse âmbito, a presente pesquisa encontra-se vinculada ao PROFEI pela convergência entre os princípios que orientam o programa e os objetivos deste estudo, em que educação inclusiva é compreendida como a reorganização das práticas escolares para atender à diversidade dos sujeitos que compõem a escola pública, como estudantes com deficiência, indígenas, quilombolas, migrantes, refugiados e residentes fronteiriços, entre outros grupos historicamente marginalizados, e não como uma ação pontual ou uma política de caráter compensatório

Sendo assim, ao sistematizar a prática pedagógica *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira* em guia voltado aos professores que dão aula para alunos do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, busco discutir o ensino da Língua

Portuguesa em uma perspectiva de acolhimento. Para isso, parto da compreensão de que a aprendizagem linguística ultrapassa a dimensão meramente instrumental, constituindo-se também como condição de participação social e de acesso a direitos, pois como afirmam Eric Costa e Renata Taño (2017, p. 4),

o domínio da Língua Portuguesa é uma ferramenta indispensável para integração dos que chegam. Logo, o Português como língua de acolhimento (PLAc) assume um papel de destaque nas discussões tanto dentro da área da linguística como dos direitos humanos e sinaliza a necessidade de que teoria e prática (academia e empiria) dialoguem e estabeleçam as bases deste fazer respeitando as características do ensino de Português Brasileiro como língua não materna e como língua de acolhimento.

Assim, ao desenvolver esta investigação, busco contribuir para o acolhimento linguístico de crianças em situação de mobilidade, tomando, para isso, cinco objetivos específicos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa e que permitiram aprofundar diferentes dimensões do problema investigado, articulando reflexão teórica e prática pedagógica, sendo eles:

- Compreender como as trajetórias de mobilidade humana, migração e residência fronteiriça impactam os processos de escolarização e aprendizagem da Língua Portuguesa na educação básica.
- Analisar a Língua Portuguesa como prática social de acolhimento, reconhecimento identitário e mediação intercultural, considerando os repertórios linguísticos e os contextos socioculturais dos estudantes em situação de mobilidade.
- Descrever e implementar a prática pedagógica desenvolvida, explicitando seus fundamentos teóricos, etapas metodológicas e estratégias didáticas, de modo a contribuir para a formação docente e para a construção de práticas inclusivas de ensino de língua em territórios socialmente vulnerabilizados.
- Elaborar um guia pedagógico acessível e aplicável aos alunos aos 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, com propostas de atividades e orientações para os professores.
- Contribuir para a formação docente, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a construção de práticas inclusivas de ensino de língua em territórios socialmente vulnerabilizados.

Para atingir tais objetivos, pautei esta pesquisa na perspectiva metodológica do “professor reflexivo”, conforme discutida por Selma Garrido Pimenta (2022). De acordo com a pesquisadora, o conceito de professor reflexivo está relacionado às discussões sobre formação profissional desenvolvidas a partir das contribuições de Donald Schön (1984), que questionou os modelos formativos fundamentados na racionalidade técnica. Para Schön (1984), tais modelos tendem a compreender o trabalho profissional como simples aplicação de conhecimentos científicos produzidos fora da prática, desconsiderando a complexidade das situações reais enfrentadas no cotidiano das profissões. Em contraposição a essa perspectiva, o pedagogo estadunidense defende a necessidade de formar profissionais capazes de refletir sobre as situações concretas que emergem em seu campo de atuação, mobilizando diferentes saberes para interpretar, compreender e enfrentar os desafios presentes na prática profissional.

Nessa abordagem, a prática profissional deixa de ser entendida apenas como espaço de aplicação de teorias previamente elaboradas e passa a ser reconhecida como lugar de produção de conhecimento. Trata-se, dessa forma, de um processo mediado por movimentos contínuos de reflexão, análise e problematização das experiências vividas no exercício da profissão. Nesse processo, Pimenta (2022, n. p., e-book) destaca que, “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e assumindo-se como pesquisador de sua própria prática”.

Em outras palavras, a perspectiva do professor reflexivo significa compreender a prática docente como um espaço permanente de investigação, no qual as experiências vividas em sala de aula são tomadas como objeto de análise e reflexão. O professor não atua apenas como executor de métodos ou aplicador de teorias produzidas externamente, mas como sujeito que interpreta, problematiza e ressignifica sua própria prática à luz dos desafios que emergem no cotidiano escolar. Com isso, as experiências vividas no cotidiano escolar tornam-se fontes relevantes de questionamento, interpretação e construção de conhecimento, especialmente quando analisadas de forma sistemática e articuladas a perspectivas teóricas que permitam compreender os fenômenos educativos em sua complexidade.

Reconheço, diante dessa abordagem metodológica, que muitas das reflexões desenvolvidas ao longo desta dissertação emergem de minha própria trajetória como educador e das experiências vividas no exercício da docência em contextos diversos. As

percepções construídas a partir do contato direto com os estudantes, as inquietações surgidas diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar e as estratégias pedagógicas experimentadas em sala de aula constituem elementos fundamentais para a formulação do problema de pesquisa e para o desenvolvimento desta investigação. Longe de representar um limite ou um viés metodológico, essa dimensão experiencial configura-se como um ponto de partida legítimo para a produção de conhecimento, especialmente quando submetida a processos de reflexão crítica e articulada ao diálogo com referenciais teóricos da área da educação.

Parto, portanto, do meu entendimento pessoal de que os estudantes residentes-fronteiriços constituem um grupo que demanda atenção no âmbito da Educação Inclusiva, não por apresentarem uma condição individual de deficiência, mas porque suas trajetórias escolares são atravessadas por barreiras linguísticas, culturais, territoriais e sociais que podem limitar sua participação plena nos processos educativos. Sob essa perspectiva, discutir acolhimento linguístico em contextos de fronteira significa também discutir inclusão, reconhecimento e garantia do direito à educação.

É justamente nesse ponto que identifico a principal contribuição desta pesquisa. Embora os debates sobre migração, refúgio e educação tenham se ampliado significativamente nos últimos anos, os estudantes residentes-fronteiriços ainda ocupam uma posição pouco explorada na produção acadêmica, especialmente quando analisados a partir das contribuições da Educação Inclusiva. Em grande parte dos estudos, a atenção concentra-se em migrantes internacionais ou refugiados, enquanto os sujeitos que vivenciam deslocamentos cotidianos entre países permanecem relativamente invisibilizados nas discussões educacionais.

Ao direcionar o olhar para os residentes-fronteiriços, esta investigação procura ampliar a compreensão sobre quem são os sujeitos que podem demandar práticas inclusivas no contexto escolar. Nesse sentido, a originalidade do estudo não reside apenas na escolha do público investigado, mas também na articulação entre campos que, frequentemente, são discutidos de forma separada: Educação Inclusiva, acolhimento linguístico, mobilidade humana e educação em contextos de fronteira.

Além disso, a pesquisa propõe um deslocamento teórico ao compreender as barreiras linguísticas não apenas como obstáculos à comunicação ou à aprendizagem da Língua Portuguesa, mas como fatores que podem limitar a participação, o pertencimento e o acesso a direitos no espaço escolar. Tal perspectiva contribui para ampliar o entendimento da inclusão educacional, evidenciando que os processos de exclusão podem

atingir diferentes grupos sociais cujas necessidades permanecem pouco reconhecidas pelas políticas e práticas educacionais.

Por fim, a elaboração do guia pedagógico amplia essa contribuição ao transformar os resultados da investigação em um produto educacional voltado à prática docente. Dessa forma, a pesquisa busca não apenas compreender uma realidade específica, mas também oferecer subsídios para a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis às experiências de estudantes que vivem em contextos marcados pela mobilidade humana, pela diversidade linguística e pelas dinâmicas próprias das regiões de fronteira.

Com base nisso, discuto, no capítulo 2, discuto a crise venezuelana e seus desdobramentos econômicos, sociais e humanitários, analisando como a precarização das condições de vida impulsionou intensos processos de mobilidade humana na América Latina. Nesse capítulo, também examino as políticas de acolhimento implementadas pelo Estado brasileiro e problematizo a presença desses fluxos migratórios no cotidiano das escolas públicas de fronteira, evidenciando seus impactos nas trajetórias escolares de crianças e adolescentes.

No capítulo 3, caracterizo o perfil dos estudantes em situação de mobilidade nas escolas de Pacaraima (RR), apresentando categorias como imigrantes, refugiados, apátridas e residentes fronteiriços. A partir da realidade local, analiso os desafios pedagógicos relacionados à rotatividade escolar, às diferenças linguísticas, às interrupções nos percursos educacionais e às tensões culturais presentes no cotidiano da escola, evidenciando os limites de práticas curriculares homogeneizadoras diante da diversidade que caracteriza o espaço escolar fronteiriço.

No capítulo 4, desenvolvo o referencial teórico da pesquisa, articulando os fundamentos da educação inclusiva, do português como língua de acolhimento e dos estudos sobre aquisição da linguagem em contextos de mobilidade humana. Nesse capítulo, discuto a língua como direito, prática social e experiência de pertencimento, destacando a centralidade da oralidade, da interação e da confiança linguística na construção de processos educativos mais sensíveis às diferenças culturais e identitárias.

No capítulo 5, apresento e descrevo a prática pedagógica *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira*, explicitando o público-alvo, os objetivos, as etapas metodológicas, os materiais utilizados e os resultados observados. O capítulo culmina na sistematização da experiência em forma de guia pedagógico, que constitui o produto educacional desta pesquisa.

Por fim, nas considerações finais, retomo o problema e os objetivos do estudo, sintetizo os principais achados da investigação e reflito sobre suas contribuições para a educação inclusiva em contextos de fronteira e mobilidade humana. Também indico possibilidades de continuidade para futuras pesquisas. E, ao final, reafirmo a linguagem como espaço de acolhimento, reconhecimento e construção de pertencimento no âmbito da escola pública.

2. CRISE VENEZUELANA, MOBILIDADE HUMANA E POLÍTICAS DE ACOLHIMENTO NO BRASIL

Ao me propor transformar a *dinâmica Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira* em um guia pedagógico, após minha experiência em Salvador (BA) e chegada em Pacaraima (RR), percebi, desde o início dessa jornada formativa, que a tarefa exigia muito mais do que simples ajustes metodológicos. Reformular uma atividade voltada à aquisição de vocabulário para alunos não nativos da Língua Portuguesa implicava, antes de tudo, reconhecer as identidades, as histórias de vida e os repertórios culturais que essas crianças carregam consigo. Não se tratava, portanto, apenas de selecionar palavras ou organizar sequências didáticas, mas de compreender que cada escolha pedagógica envolve valores, visões de mundo e posicionamentos éticos que atravessam o meu fazer docente.

Compreendi que se tornava indispensável voltar o olhar, com mais atenção, para o contexto venezuelano, não como um pano de fundo distante, homogêneo ou abstrato, mas como uma realidade concreta que molda trajetórias, sensibilidades e expectativas das crianças que chegam às escolas brasileiras. Esse movimento de aproximação, contudo, não se revelou simples. Ao buscar compreender a realidade do país vizinho, deparei-me com narrativas frequentemente polarizadas, que tendem a simplificar processos complexos e a reduzir a crise a explicações unilaterais.

De um lado, encontrei discursos que atribuíam às sanções internacionais, especialmente às impostas pelos Estados Unidos, a responsabilidade central pelo colapso econômico e social do país, destacando seus impactos sobre o acesso a alimentos, medicamentos e insumos básicos. De fato, essas medidas afetaram setores estratégicos, como o petrolífero e o financeiro, dificultando o funcionamento da economia venezuelana. De outro, deparei-me com interpretações que responsabilizavam exclusivamente o governo de Nicolás Maduro, apontando práticas autoritárias, concentração de poder, corrupção e falhas na condução da política econômica como fatores determinantes da deterioração institucional. Diante dessas leituras divergentes, compreendi que a crise venezuelana vinha sendo interpretada a partir de múltiplas perspectivas políticas e analíticas, frequentemente em disputa. Isso exigiu de mim um

esforço constante de leitura crítica e de busca por compreensões mais amplas e contextualizadas sobre o fenômeno⁴.

Nenhuma dessas perspectivas, isoladamente, era capaz de dar conta da complexidade da crise no país. Nesse processo de análise, recorri inicialmente às contribuições de Gilberto Maringoni (2004), que, ao examinar o processo político venezuelano nas últimas décadas, destaca como a trajetória do país esteve profundamente marcada por uma forte dependência da economia petrolífera e por tensões políticas e institucionais recorrentes. O autor evidencia que a aparente estabilidade política que caracterizou parte do século XX estava assentada sobre um modelo econômico rentista, sustentado pela renda do petróleo, o que acabou produzindo fragilidades estruturais no desenvolvimento econômico e social do país. A partir dos anos 1980, essas fragilidades tornaram-se mais evidentes, manifestando-se em crises econômicas, políticas e institucionais que afetaram diretamente as condições de vida da população venezuelana (Maringoni, 2004).

Compreendi, então, que a crise não poderia ser explicada por um único fator. As sanções internacionais, de fato, impuseram restrições severas que atingiram de maneira mais intensa a população vulnerável, agravando dificuldades já existentes. Ao mesmo tempo, reconheci que escolhas internas do governo, como a manutenção de uma economia excessivamente dependente dessa exploração petrolífera e a fragilização progressiva das instituições democráticas, também contribuíram de forma significativa para o aprofundamento da crise. Independentemente das disputas ideológicas que cercam esse debate, o que se impõe é um quadro humanitário que atravessa vidas concretas, redefinindo trajetórias familiares, escolares e profissionais.

Nesse contexto, a mobilidade humana emergia, muitas vezes, não como escolha, mas como estratégia de sobrevivência. A partir dessa compreensão, organizei este capítulo com o objetivo de analisar a crise venezuelana e as políticas de acolhimento implementadas pelo Estado brasileiro. Busquei, assim, responder a uma das questões

⁴ É importante ressaltar que a crise na Venezuela constitui um processo em permanente reconfiguração, o que impõe limites à produção de análises finais ou “fechadas”. Em janeiro de 2026, Nicolás Maduro, então presidente venezuelano, foi capturado em Caracas por forças estadunidenses e transferido aos Estados Unidos para responder a acusações criminais federais, incluindo narcoterrorismo, perante a Corte Distrital do Sul de Nova York. Ele e sua esposa, Cilia Flores, se declararam inocentes, e ambos permanecem detidos no Metropolitan Detention Center em Brooklyn, aguardando novas fases processuais até a conclusão desta dissertação, em meio a debates legais e diplomáticos que seguem em evolução. Esse cenário demonstra que as dinâmicas políticas, econômicas e jurídicas venezuelanas continuam sujeitas a rearranjos, dificultando a fixação de interpretações definitivas sobre a crise.

centrais desta dissertação: “por que essas crianças venezuelanas estavam na escola de Pacaraima (RR) e em que condições essa escolarização se realizava?”

2.1 A crise venezuelana: dimensões econômicas, políticas e estruturais

A partir de 2016, a economia da Venezuela mergulhou em um ciclo de hiperinflação que corroeu salários, inviabilizou o planejamento familiar e comprometeu a função básica da moeda, que passou a perder progressivamente sua capacidade de operar como referência estável de troca, reserva de valor e instrumento de poupança. Ao me deparar com dados que indicavam variações inflacionárias próximas de 1.000.000% em 2018, tornou-se evidente que se tratava de um colapso econômico de dimensão histórica, cujos efeitos extrapolavam amplamente o campo dos indicadores macroeconômicos. Diante desse cenário, busquei fontes que me permitissem compreender de maneira mais ampla como esses processos econômicos se materializavam na vida cotidiana da população venezuelana.

Foi nesse contexto que encontrei os dados da Pesquisa Nacional de Condições de Vida (ENCOVI), um levantamento anual conduzido por pesquisadores da Universidad Católica Andrés Bello, que se consolidou como uma das principais fontes de informação sobre a realidade social do país. A pesquisa foi estruturada a partir de segmentos censitários de 2011, posteriormente atualizados com o apoio de sistemas de informação geográfica. Com base nessas referências, foi realizado um levantamento das edificações existentes em cada segmento selecionado. Os domínios de estudo abrangeram o total nacional e o estado Bolívar, sendo os segmentos escolhidos com base em probabilidade proporcional ao tamanho. Em cada segmento, as edificações foram selecionadas de forma sistemática e, no interior delas, os domicílios foram definidos aleatoriamente, estabelecendo-se a seleção de dez domicílios por segmento.

Como resultado desse procedimento, a amostra final foi composta por 240 segmentos e 2.400 domicílios. O desenho amostral adotou como variável-chave o ingresso domiciliar, com definição de erro padrão relativo de 9%. Os dados analisados referiam-se a julho de 2024, tendo sido coletados entre junho e julho do mesmo ano, por meio de entrevistas presenciais realizadas nos domicílios, com o uso de questionários aplicados por entrevistadores com auxílio de dispositivos móveis.

Ao considerar esse conjunto de procedimentos metodológicos, compreendi que a ENCOVI se baseava em um desenho amostral probabilístico, de caráter polietápico e

sistematicamente estruturado, o que conferia maior confiabilidade aos dados produzidos e reforça sua relevância para a compreensão das condições de vida da população venezuelana. Nesse sentido, apresento, a seguir, os dados que mais me chamaram a atenção ao longo da análise, por terem contribuído de forma significativa para ampliar minha compreensão sobre o contexto venezuelano e sobre as condições concretas que atravessam a vida da população no país.

2.2 Condições de vida na Venezuela e a produção da vulnerabilidade social

A análise das condições de trabalho e renda constituiu, em minha investigação, um ponto de partida central para compreender a vulnerabilidade social na Venezuela, uma vez que esse eixo estruturava as possibilidades materiais de existência das famílias. Com base nos dados da ENCOVI (2024), identifiquei que apenas 59% da população em idade ativa encontrava-se inserida no mercado de trabalho, indicador que evidencia um elevado grau de exclusão produtiva. Esse dado, por si só, revelou a incapacidade estrutural do mercado venezuelano de absorver sua força de trabalho, especialmente em um contexto de crise prolongada, no qual se observam também oscilações recentes na taxa de ocupação e persistência de vulnerabilidades associadas ao emprego

Ao observar os recortes internos, identifiquei que as desigualdades se tornavam ainda mais expressivas. A participação masculina no mercado de trabalho alcançava 63%, enquanto apenas 36,8% das mulheres conseguiam acessar algum tipo de ocupação remunerada (ENCOVI, 2024). Essa assimetria de gênero não apenas reflete desigualdades históricas, como também me permitiu compreender que a crise intensificou processos de exclusão feminina, sobretudo em contextos nos quais o trabalho doméstico e o cuidado assumem centralidade diante da retração dos serviços públicos.

Paralelamente, observei que a estrutura ocupacional passou por transformações profundas. O trabalho por conta própria consolidou-se como principal forma de inserção laboral, representando 41,2% das ocupações, seguido pelo setor privado (26,1%) e pelo setor público (23%) (ENCOVI, 2024). Essa mudança indicava uma reconfiguração das bases de proteção social, uma vez que o trabalho informal, embora amplamente difundido, não garantia estabilidade, direitos trabalhistas ou segurança previdenciária.

Ao analisar os rendimentos médios, essa leitura se confirmou: trabalhadores do setor público, historicamente associados à estabilidade laboral, passaram a receber os salários mais baixos do mercado, com média mensal de US\$ 110,9, enquanto os

rendimentos no setor privado alcançavam US\$ 189,5 e os trabalhadores por conta própria, US\$ 202,00 (ENCOVI, 2024). Esse cenário evidenciou que a informalidade, longe de representar autonomia econômica, havia se tornado uma estratégia de sobrevivência diante da corrosão dos salários formais e da incapacidade do Estado de assegurar proteção social efetiva.

As desigualdades salariais também se expressaram de forma contundente nos recortes de gênero e escolaridade. Ao analisar esses dados, constatei que homens recebiam, em média, 36,7% a mais do que mulheres, diferença presente em praticamente todas as categorias ocupacionais. Da mesma forma, identifiquei que indivíduos com ensino superior chegavam a receber até 80% a mais do que aqueles sem instrução formal, o que reforçou minha compreensão da educação como um determinante econômico relevante — ainda que insuficiente para garantir estabilidade em um mercado profundamente precarizado (ENCOVI, 2024).

Outro elemento central nesse quadro foi o crescimento da subocupação, definida como o trabalho involuntário com carga horária inferior a 35 horas semanais. Ao considerar esse indicador, compreendi que o desemprego aberto mascarava formas precárias de inserção laboral, nas quais os indivíduos permaneciam formalmente ocupados, mas sem condições de assegurar renda suficiente para a subsistência familiar. Nesse sentido, pude observar que a precarização do trabalho se configurava como um fenômeno estrutural, ampliando a sensação de instabilidade e bloqueando perspectivas de planejamento de longo prazo. Esse conjunto de fatores evidenciou que o trabalho, em vez de funcionar como eixo de proteção social, passou a operar como espaço de insegurança permanente. Dessa forma, quando o trabalho deixa de garantir sustento, dignidade e futuro, a vulnerabilidade deixa de ser episódica e passa a se constituir como condição estrutural da vida cotidiana.

2.2.1 Moradia, serviços básicos e acesso à saúde

A precarização das condições de vida manifestou-se de forma igualmente intensa no campo da moradia e do acesso aos serviços básicos. A ENCOVI (2024) estimava a existência de cerca de nove milhões de domicílios na Venezuela, com média de 3,2 pessoas por residência. Ainda que esse número apresentasse tendência de queda — associada à redução da fecundidade e ao intenso movimento migratório — compreendi que tal mudança não se traduzia em melhorias nas condições habitacionais. Pois, embora

98,5% dos domicílios estivessem formalmente conectados à rede elétrica, pude observar que as interrupções frequentes evidenciavam a fragilidade do serviço, comprometendo atividades cotidianas básicas — cenário que se confirma diante da recorrência de apagões e falhas no sistema elétrico no país . Situação semelhante ocorria no abastecimento de água, que, apesar de amplamente difundido, apresentava severa irregularidade, com apenas uma parcela minoritária das residências recebendo água diariamente (ENCOVI, 2024), o que me permitiu ver que o acesso formal aos serviços não se traduzia, necessariamente, em condições efetivas de uso no cotidiano.

A coleta de lixo constituía outro indicador relevante da vulnerabilidade social. Ainda que a maioria dos domicílios estivesse oficialmente atendida, a irregularidade das coletas, sobretudo nas áreas periféricas, favorecia o acúmulo de resíduos e o descarte inadequado, afetando diretamente a saúde coletiva. Nessas condições, o ambiente doméstico tornava-se espaço de exposição contínua a riscos sanitários, o que me levou a direcionar a análise para os indicadores no campo da saúde.

Nessa categoria, os dados da ENCOVI (2024) indicaram que uma parcela expressiva da população enfrentou problemas de saúde nos trinta dias anteriores à pesquisa, mas uma parte significativa não conseguiu acessar atendimento médico adequado, já que as restrições econômicas surgiram como principal barreira: muitos entrevistados relataram recorrer à automedicação ou abandonar a busca por atendimento em função da falta de recursos financeiros, dificuldades de deslocamento ou indisponibilidade de serviços. Ao analisar esses dados, pude identificar que a dependência da rede pública de saúde era predominante, mas essa centralidade convivía com limites operacionais severos, como escassez de profissionais, insumos e medicamentos. Nesse contexto, observei que pouco mais da metade dos pacientes conseguiu adquirir todos os medicamentos prescritos, enquanto uma parcela significativa recebeu apenas parte do tratamento ou não obteve nenhum dos remédios necessários (ENCOVI, 2024).

Esse dado evidenciou que o cuidado em saúde não se encerrava na consulta médica, mas se prolongava em uma cadeia de obstáculos que comprometia a efetividade do tratamento. Assim, foi possível perceber que o acesso à saúde, como à moradia e aos serviços básicos, tornava-se profundamente condicionado pela renda, aprofundando ainda mais as desigualdades e expondo a população a situações de vulnerabilidade prolongada.

2.2.2 Educação, evasão escolar e insegurança alimentar

Já no campo da educação, observei que os efeitos da crise assumem contornos particularmente sensíveis, sobretudo pela relação direta com esta pesquisa. Segundo a ENCOVI (2024), a taxa de escolarização apresentou recuperação parcial após os anos mais críticos da pandemia, mas permaneceu abaixo dos níveis anteriores, refletindo as dificuldades do sistema educacional em manter a continuidade das atividades em um contexto de instabilidade prolongada. Ao analisar as faixas etárias, identifiquei um padrão: enquanto a frequência escolar era relativamente elevada entre crianças menores, havia queda progressiva entre adolescentes e jovens adultos. Esse afastamento levou-me a refletir que o sistema educacional perdia estudantes justamente nos momentos decisivos para a consolidação das aprendizagens e ampliação das oportunidades profissionais. Além disso, pude perceber que a permanência escolar mostrava-se fortemente condicionada às possibilidades materiais das famílias e à capacidade institucional de oferecer suporte contínuo.

Além disso, pude notar que a dependência da rede pública de ensino era quase absoluta, uma vez que a perda do poder aquisitivo das famílias havia reduzido drasticamente o acesso ao ensino privado. Esse deslocamento intensificou a sobrecarga das escolas públicas, que enfrentavam escassez de professores, precariedade da infraestrutura e falta de materiais didáticos. Diante desse cenário, foi possível identificar que a evasão escolar apresentava caráter multifatorial, articulando necessidade de inserção precoce no trabalho, custos indiretos da escolarização e fragilidades institucionais.

Nesse processo, a insegurança alimentar mostrou-se elemento central. A ENCOVI (2024) indicou que parcela significativa dos estudantes era atendida pelo Programa de Alimentação Escolar, mas apenas uma minoria recebia refeições diariamente. A irregularidade da oferta comprometia não apenas a nutrição, mas também a frequência e a permanência na escola, aproximando a função da instituição escolar da garantia mínima de sobrevivência — situação que dialogava, ainda que em contextos distintos, com a importância do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no Brasil.

Segundo Flavia Schwartzman et al. (2017), iniciativas como o PNAE foram historicamente concebidas não apenas como estratégias de enfrentamento da desnutrição infantil, mas também como mecanismos capazes de reduzir a fome de curto prazo e incentivar a permanência das crianças na escola. Nesse sentido, a oferta regular de

refeições no ambiente escolar funciona como um incentivo material à frequência, especialmente em contextos nos quais as famílias enfrentam dificuldades para garantir alimentação adequada no cotidiano.

Os autores também destacam que, ao longo das últimas décadas, programas de alimentação escolar passaram a ser reconhecidos como políticas públicas multifuncionais, capazes de articular objetivos nutricionais, educacionais e sociais. Assim, além de contribuir para a melhoria das condições alimentares dos estudantes, esses programas também podem favorecer o processo de escolarização ao reduzir barreiras econômicas que dificultam a permanência das crianças na escola. A alimentação escolar, portanto, não atua apenas no plano biológico da nutrição, mas também no plano social, ao criar condições materiais mínimas que sustentam a participação dos estudantes na vida escolar.

Já para Albaneide Peixinho (2013), ao analisar a trajetória do PNAE, esse tipo de política pública foi progressivamente ampliado e ressignificado ao longo do tempo. Inicialmente concebido como uma ação de caráter suplementar voltada à alimentação de estudantes do ensino fundamental, o programa passou a integrar uma estratégia mais ampla de segurança alimentar e nutricional articulada ao campo educacional. Com a ampliação de sua cobertura e a institucionalização de marcos legais, como a Lei nº 11.947/2009, o PNAE passou a atender toda a educação básica e incorporou princípios como universalidade, participação social e direito humano à alimentação adequada. Nesse processo, a alimentação escolar deixou de ser tratada apenas como um complemento alimentar e passou a ser compreendida como parte integrante das políticas educacionais e sociais do Estado brasileiro.

A partir dessa perspectiva, quando políticas e estruturas de proteção social se fragilizam ou deixam de garantir condições mínimas de vida, os efeitos ultrapassam o espaço escolar e passam a incidir sobre múltiplas dimensões da vida social. No caso venezuelano, o conjunto de evidências indica que a vulnerabilidade social não se restringia a um único eixo, mas resultava da sobreposição de precarizações no trabalho, na moradia, na saúde e na educação. Nesse contexto, pude compreender que a permanência no território venezuelano deixava de ser uma opção viável para muitos indivíduos e famílias, e a mobilidade humana passava a emergir não como deslocamento motivado por um único fator, mas como resposta racional diante da impossibilidade de garantir condições mínimas de reprodução social no país de origem.

2.3 A migração venezuelana como estratégia de sobrevivência

Quando o trabalho deixa de garantir sustento, os serviços públicos não oferecem proteção efetiva e o futuro se apresenta como horizonte bloqueado, a migração humana entre países deixa de ser uma escolha individual e passa a se configurar como estratégia racional de sobrevivência. Dados da ENCOVI (2024) indicam que, a partir de meados da década de 2010, a Venezuela consolidou-se como um dos principais países emissores de migrantes no cenário internacional contemporâneo — movimento que já resultou na saída de mais de 7 milhões de pessoas do país, configurando uma das maiores crises migratórias da região⁵. Esse processo se intensificou especialmente após 2016, acompanhando o aprofundamento da crise econômica e institucional.

O perfil migratório revelado pela referida pesquisa mostrou a predominância de indivíduos inseridos na faixa etária entre 15 e 49 anos, considerada economicamente ativa, evidenciando que a mobilidade está diretamente associada à busca por meios de subsistência e à possibilidade de reconstrução de projetos de vida, padrão também identificado em estudos recentes sobre a diáspora venezuelana⁶. Nesse âmbito, a razão da mobilidade superior a cem homens para cada cem mulheres indica que, embora a migração feminina esteja presente, os homens assumem papel central nesse movimento, especialmente nos deslocamentos iniciais motivados pela busca por trabalho.

A partir desses dados, foi possível ver que a migração frequentemente ocorre de forma escalonada, com homens migrando primeiro e, posteriormente, promovendo a reunificação familiar, o que contribui para a ampliação progressiva da presença de mulheres, crianças e adolescentes nos fluxos migratórios subsequentes (ENCOVI, 2024). Já os destinos da migração venezuelana revelam tanto a importância da proximidade geográfica quanto a existência de redes migratórias previamente estabelecidas. Países como Colômbia, Estados Unidos, Peru, Chile, Espanha, Brasil e Argentina concentram parcelas significativas da população migrante, funcionando como polos de atração em função de oportunidades relativas de trabalho, estabilidade institucional e possibilidade de acesso a serviços básicos (ENCOVI, 2024). Nesse cenário, a inserção no mercado de

⁵ WORLD BANK. *World Bank support to the Venezuelan migration: overview*. Washington, DC: World Bank, [s.d.]. Disponível em: www.worldbank.org/en/programs/world-bank-support-to-the-venezuelan-migration/overview. Acesso em: 21 mar. 2026.

⁶ GARCIA ARIAS, Jenny. *The crisis-driven shifts of Venezuelan migration patterns*. NIUSSP, 2024. Disponível em: www.niussp.org/migration-and-foreigners/the-crisis-driven-shifts-of-venezuelan-migration-patterns/. Acesso em: 21 mar. 2026.

trabalho nos países de destino tende a ocorrer majoritariamente em ocupações de baixa qualificação, frequentemente marcadas pela informalidade, pela instabilidade contratual e por jornadas extenuantes.

De acordo com dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED), entre abril de 2017 e março de 2024, período esse que coincide com a política de acolhida adotada pelo Brasil para pessoas provenientes da Venezuela, quase 134 mil refugiados e migrantes venezuelanos ingressaram no mercado de trabalho formal brasileiro, totalizando aproximadamente 136,7 mil trabalhadores formalmente empregados no país. Apenas no primeiro trimestre de 2024, registrou-se saldo positivo de 11.558 entradas no mercado formal, resultado de 42.483 admissões e 30.925 desligamentos (ACNUR, 2024).

Ao considerar esse conjunto de dados, pude notar que a participação dessa população no mercado de trabalho formal brasileiro vem apresentando crescimento consistente. Apesar desse avanço na participação laboral, os dados indicam que a inserção desses trabalhadores ocorre predominantemente em setores caracterizados por menor qualificação ocupacional. Entre as principais atividades econômicas que concentram trabalhadores venezuelanos destacam-se o abate de animais em frigoríficos, o comércio varejista de alimentos em supermercados e hipermercados e os serviços de alimentação em restaurantes e estabelecimentos similares. Da mesma forma, as ocupações mais frequentes incluem funções como alimentadores de linha de produção, magarefes, operadores de comércio em lojas e mercados, auxiliares de serviços de alimentação e ajudantes na construção civil.

Os dados também me mostraram que a maioria dos trabalhadores venezuelanos empregados formalmente possui ensino médio completo (70,7%), enquanto uma parcela menor apresenta ensino superior completo ou pós-graduação (7,9%). Ainda assim, mesmo entre aqueles com maior escolaridade, a inserção em ocupações de baixa qualificação relativa, indica um descompasso entre nível educacional e posição ocupacional. Esse processo também se expressa na dimensão salarial: em março de 2024, o salário médio dos venezuelanos contratados foi de R\$ 1.809,41, valor aproximadamente 17% inferior ao salário médio dos brasileiros admitidos no mesmo período.

Esses elementos reforçam, em minha análise, que, embora os migrantes venezuelanos tenham ampliado sua participação no mercado de trabalho brasileiro, sua inserção tende a ocorrer em segmentos mais precarizados da estrutura ocupacional. Assim, a inserção laboral, ainda que fundamental para a sobrevivência e para a integração

social no país de destino, frequentemente se realiza por meio de processos de rebaixamento ocupacional e desvalorização das qualificações previamente adquiridas (ACNUR, 2024).

Nesse cenário, o Brasil passou a se constituir como destino possível não por representar condições ideais de vida, mas por reunir um conjunto de fatores que o tornavam acessível e viável no contexto do êxodo venezuelano. Conforme apontam João Carlos Jarochinski Silva e Rosana Baeninger (2021), o fluxo venezuelano é marcadamente regional, inserido na dinâmica das migrações Sul-Sul, no qual a proximidade territorial assume papel central. No caso do Brasil enquanto destino, essa possibilidade de deslocamento é fortemente condicionada pela existência do corredor fronteiriço entre Santa Elena de Uairén (Venezuela) e Pacaraima (RR), principal via de circulação entre os dois países, o que torna a entrada pelo estado de Roraima uma alternativa concreta para milhares de venezuelanos.

Ao mesmo tempo, o Brasil se diferencia de outros destinos possíveis por oferecer mecanismos institucionais de regularização migratória e formas específicas de gestão desse fluxo. Ainda que tais respostas sejam frequentemente provisórias, seletivas e marcadas por soluções *ad hoc*, elas criam condições mínimas de permanência documental e material para parte dessa população. Nesse sentido, o Brasil, como afirmam Silva e Baeninger (2021), passou a figurar como possibilidade concreta de destino não porque assegurar o acolhimento pleno ou integração social efetiva, mas porque oferecia, em alguma medida, condições de entrada, regularização e proteção institucional.

Essa acolhida, no entanto, não se materializa de forma homogênea no território nacional. Ao contrário, ela se concentra especialmente nas regiões de fronteira, onde a chegada dessa população se tornou mais visível e onde os efeitos da mobilidade humana passaram a incidir de maneira mais intensa sobre os serviços públicos, as redes locais de proteção e a vida cotidiana. Foi justamente a partir dessa constatação que passei a considerar necessário analisar o papel do Estado brasileiro na gestão desses fluxos, examinando os marcos legais e as políticas públicas implementadas para responder à migração venezuelana.

2.4 O Brasil como território de acolhimento: marcos legais e políticas públicas

A intensificação da mobilidade venezuelana em direção ao território brasileiro tem exigido do Estado respostas que ultrapassam ações pontuais ou estritamente

emergenciais, demandando a consolidação de um arcabouço jurídico e institucional capaz de lidar com a migração como fenômeno estrutural e duradouro. Nesse contexto, o Brasil precisou acionar dispositivos legais já existentes e desenvolver políticas públicas específicas voltadas ao acolhimento da população venezuelana, articulando princípios de proteção humanitária, garantia de direitos e gestão dos fluxos migratórios, como a Lei nº 9.474/1997, conhecida como Lei do Refúgio, que incorpora ao ordenamento jurídico nacional os princípios da Convenção de Genebra de 1951 e do Protocolo de 1967.

A partir dessa legislação, foram definidos os critérios para o reconhecimento da condição de refugiado, além de assegurados direitos fundamentais, como acesso à documentação, ao trabalho, à saúde e à educação. No caso da população venezuelana, Araújo e Barros (2023) argumentam que o reconhecimento da existência de grave e generalizada violação de direitos humanos no país vizinho possibilitou o reconhecimento coletivo do status de refúgio, ampliando significativamente o acesso dessa população às políticas públicas brasileiras a partir de 2019.

Tal dispositivo jurídico passou a integrar um conjunto mais amplo de instrumentos normativos que estruturam a política migratória brasileira. Em complementaridade a esse marco, a promulgação da Lei nº 13.445/2017, que institui a Lei de Migração, representou uma inflexão importante ao substituir o antigo Estatuto do Estrangeiro e alinhar a política migratória brasileira aos princípios dos direitos humanos. Ao considerar esse marco normativo, essa nova legislação rompeu com uma lógica predominantemente securitária e passou a reconhecer o migrante como sujeito de direitos, assegurando acesso igualitário às políticas públicas, independentemente da situação migratória. Entre esses direitos, destaco o acesso à educação básica, garantido de forma explícita, sem que a matrícula possa ser condicionada à regularidade documental.

A educação ocupa, portanto, a posição estratégica no conjunto das políticas de acolhimento, uma vez que se configura simultaneamente como direito fundamental, instrumento de proteção social e espaço privilegiado de integração. Em consonância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), a legislação migratória brasileira reafirma que crianças e adolescentes em situação de mobilidade humana devem ter assegurado o acesso à escola pública em condições de igualdade, reconhecendo a educação como direito inalienável e condição básica para o exercício da cidadania. Entretanto, embora o marco legal brasileiro seja amplamente reconhecido por seu caráter progressista, a efetivação desses direitos ocorre de forma desigual no território nacional: a concretização do acesso à educação, assim como de outras políticas públicas, depende

da capacidade administrativa dos entes federativos, da disponibilidade de recursos e da articulação entre diferentes áreas governamentais.

No caso da mobilidade venezuelana recente, tais desafios tornaram-se ainda mais evidentes diante da intensificação dos fluxos migratórios que ingressam no país principalmente pela fronteira norte, especialmente pelo estado de Roraima. Conforme destacam João Carlos Jarochinski Silva e Bernardo Abrahão (2019), embora a dinâmica migratória entre Brasil e Venezuela possua antecedentes históricos ligados às relações econômicas e sociais estabelecidas na região de fronteira, a ampliação recente desses deslocamentos colocou os territórios fronteiriços no centro das respostas institucionais do Estado brasileiro, pressionando estruturas administrativas locais já marcadas por limitações institucionais e de infraestrutura. Nesse cenário, municípios fronteiriços passaram a lidar simultaneamente com demandas relacionadas à regularização migratória, ao acesso a serviços públicos e à garantia de direitos básicos às populações em mobilidade.

Ao mesmo tempo, como argumentam João Carlos Jarochinski Silva e Militza Pérez Velásquez (2021), apesar de o Brasil dispor desse arcabouço normativo que incorpora princípios de proteção aos direitos humanos das pessoas migrantes, persistem tensões entre a existência dessas normas e sua aplicação efetiva, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidade social e deslocamento forçado. A partir dessas contribuições, considero que o deslocamento venezuelano pode ser compreendido como parte de uma emergência humanitária complexa, que exige respostas institucionais mais amplas e coordenadas para garantir proteção e acesso a direitos. Nesse sentido, a intensificação da mobilidade venezuelana evidenciou os limites das capacidades institucionais locais e a necessidade de respostas estatais mais articuladas e estruturadas para lidar com a magnitude do fenômeno migratório contemporâneo.

É justamente diante desse cenário de pressões institucionais nas regiões de fronteira e da necessidade de coordenação intergovernamental que emergem iniciativas de maior escala voltadas à gestão da mobilidade venezuelana no país, abrindo espaço para a implementação de respostas estatais mais abrangentes, como a Operação Acolhida, instituída em 2018 como resposta governamental à intensificação desse fluxo migratório venezuelano. Coordenada pela Casa Civil da Presidência da República, com a participação de diferentes ministérios, das Forças Armadas e de organismos internacionais, a operação estrutura-se em três eixos principais: (I) ordenamento da fronteira; (II) acolhimento humanitário; e (III) interiorização (Brasil, 2023).

No entanto, como argumentaram Carolina Moulin e Bruno Magalhães (2020), a operação não pode ser compreendida apenas como um dispositivo emergencial de assistência humanitária, mas como parte de uma “infraestrutura humanitária” mais ampla, composta por dispositivos materiais, logísticos, tecnológicos e normativos que simultaneamente viabilizavam o acolhimento e organizavam a gestão da mobilidade. A partir dessa interpretação, compreendi que estruturas de triagem, centros de recepção, abrigos, sistemas de registro e bases de dados são mecanismos que permitem ao Estado e aos organismos parceiros ordenar os fluxos migratórios, classificar os migrantes em diferentes categorias administrativas e regular sua circulação pelo território nacional. Com isso, a resposta humanitária também se articula a práticas de gestão e controle da mobilidade, revelando uma ambivalência característica das políticas contemporâneas de governança migratória, nas quais proteção e regulação se entrelaçavam (Moulin e Magalhães, 2020).

Nesse contexto, embora a Operação Acolhida tenha ampliado a capacidade institucional de resposta do Estado brasileiro diante do fluxo migratório venezuelano, seus efeitos territoriais permanecem marcados por fortes desigualdades. A implementação das ações tende a se concentrar espacialmente nas regiões de fronteira, especialmente em cidades como Pacaraima (RR) e Boa Vista (RR), que funcionavam como principais pontos de entrada e de organização inicial do acolhimento. Dessa forma, essas localidades passaram a assumir o papel de primeiros espaços de recepção e triagem dos migrantes, concentrando de maneira mais intensa as demandas por serviços públicos e infraestrutura social. Entre essas demandas, destaco as relacionadas justamente à educação, uma vez que o ingresso de crianças e adolescentes migrantes no sistema escolar local exige adaptações institucionais, ampliação da oferta de vagas e reorganização das políticas educacionais em contextos frequentemente já marcados por limitações estruturais.

2.5 A fronteira de Pacaraima (RR) e a materialização das políticas de acolhimento

Ao tratar das fronteiras, é necessário questionar a aparente neutralidade das linhas que dividem os territórios nacionais, pois, embora sejam comumente representadas como demarcações fixas e objetivas nos mapas, as fronteiras constituem construções históricas, políticas e simbólicas que organizam fluxos, regulam circulações e produzem hierarquias entre sujeitos. Nesse sentido, as reflexões de Boaventura de Sousa Santos (2009) me

ofereceram contribuições fundamentais, ao evidenciar que os territórios historicamente marginalizados constituem espaços privilegiados de produção de saberes situados, forjados na experiência da desigualdade, da resistência e da convivência entre múltiplas racionalidades. Sob essa perspectiva, a fronteira deixa de ocupar uma posição periférica e passa a ser entendida como uma zona de contato intensificado, na qual as contradições do mundo contemporâneo se tornaram mais visíveis, complexas e agudas.

Ao analisar esses territórios liminares, pude ver que os discursos universais de direitos coexistiam com práticas seletivas de acesso a esses mesmos direitos; que as políticas públicas oscilavam entre o cuidado e a vigilância; e que a presença do Estado se manifestava de forma fragmentada, muitas vezes marcada pela insuficiência de recursos, pela sobreposição de ações emergenciais e pela lógica da excepcionalidade permanente. Nesse contexto, a presença de migrantes e refugiados tende a mobilizar, no plano social, percepções marcadas pela produção do “estranho”, categoria que expressa tanto a diferença quanto a incerteza diante do outro — ainda que geograficamente muito perto, como é o caso do Brasil e Venezuela.

Como observa Zygmunt Bauman (2017, n.p., e-book), que cunha esse termo dentro do contexto de imigrações,

estranhos tendem a causar ansiedade por serem ‘diferentes’ – e, assim, assustadoramente imprevisíveis, ao contrário das pessoas com as quais interagimos todos os dias e das quais acreditamos saber o que esperar. Sobre os estranhos, porém, sabemos muito pouco para sermos capazes de interpretar seus artifícios e compor nossas respostas adequadas. E a ignorância quanto a como proceder é uma importante causa de ansiedade e medo.

Ou seja, a chegada de populações em mobilidade frequentemente provocava tensões sociais e institucionais nos espaços de acolhimento, especialmente nas regiões de fronteira, onde essas dinâmicas se tornavam mais visíveis. Assim, a fronteira configura-se, em minha percepção, como um espaço privilegiado para examinar a distância existente entre aquilo que era assegurado no plano normativo e aquilo que, de fato, se concretizava na vida cotidiana das populações em situação de mobilidade.

Nesse contexto mais amplo é que se insere o município de Pacaraima (RR), localizado no extremo norte do estado de Roraima, na fronteira terrestre entre Brasil e

Venezuela. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o município possuía 20.949 habitantes no Censo Demográfico de 2022, distribuídos em uma área territorial superior a 8.000 km². À primeira vista, tais indicadores podem sugerir um município de pequeno porte, com baixa densidade demográfica e demandas administrativas relativamente limitadas.

Contudo, identifiquei que essa leitura estatística mostrou-se insuficiente para apreender a complexidade social do território. Pois mais do que um espaço de passagem, Pacaraima (RR) constitui um território marcado pela coexistência de diferentes formas de mobilidade humana, pela circulação cotidiana entre países, pela presença histórica de povos indígenas e pela intensa articulação entre políticas migratórias, serviços públicos e dinâmicas transfronteiriças. Dados divulgados pela Operação Acolhida indicam que a fronteira entre Pacaraima (RR) e Santa Elena de Uairén (Venezuela) permanece como a principal porta de entrada terrestre de migrantes e refugiados venezuelanos no Brasil (BRASIL, 2025). Apenas no primeiro semestre de 2025, a média diária de entradas variou entre 200 e 400 pessoas, demonstrando a continuidade dos fluxos migratórios na região. Ao analisar esse cenário, considerei que esse volume representava um impacto expressivo quando comparado ao contingente populacional residente, transformando o município em um território submetido a pressões institucionais contínuas e a uma reorganização permanente de seus serviços públicos.

Essa complexidade torna-se ainda mais evidente quando observada a partir da composição sociocultural da região. Segundo dados do Censo Demográfico de 2022, Roraima possui proporcionalmente uma das maiores populações indígenas do país (IBGE, 2023). Além disso, parte significativa do território de Pacaraima (RR) encontra-se inserida na área de influência da Terra Indígena Raposa Serra do Sol, habitada por povos como Macuxi, Taurepang, Wapichana, Ingarikó e Patamona (FUNAI, 2024). Essa realidade demonstra que as relações de circulação presentes na região antecedem os fluxos migratórios contemporâneos e até mesmo a consolidação das fronteiras nacionais,

evidenciando a existência de formas históricas de mobilidade e pertencimento que desafiam interpretações simplificadas sobre o território fronteiriço.

Figura 3 - Mapa da região de Pacaraima (RR).



Fonte: BBC News Brasil⁷.

No interior desse arranjo institucional, o Posto de Recepção e Identificação (PRI), um dos principais dispositivos da Operação Acolhida, que assume um papel estratégico, uma vez que é por meio dele que a travessia territorial se converte, quase imediatamente, em procedimento administrativo, enquadrado por protocolos, categorias jurídicas e mecanismos de controle do Estado brasileiro. Contudo, embora esses procedimentos estejam atravessados por uma lógica administrativa e classificatória, entendi que também se constituíam como condição necessária para a ativação de políticas de cuidado e proteção.

Nesse ponto, considerei que a dimensão ética da ação estatal se tornava central, pois, como já afirmava Paulo Freire (1970), o cuidado com a vida constitui uma dimensão fundante de qualquer prática comprometida com a humanização. Em Pacaraima (RR), que esse cuidado antecedia e sustentava o acesso a outros direitos, como educação e

⁷ BBC NEWS BRASIL. Crise na Venezuela: entenda as causas e consequências do colapso do país. BBC, [s.l.], 21 ago. 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45242682>. Acesso em: 31 jan. 2026.

trabalho, pois, sem condições mínimas de saúde, alimentação e sobrevivência, não há possibilidade de inserção institucional efetiva.

Dados do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome indicam que, entre 2021 e 2024, mais de 4.500 famílias venezuelanas estavam inscritas no Cadastro Único em Pacaraima (RR), evidenciando o crescimento da dependência de benefícios socioassistenciais no município (UNICEF, 2024). Nesse contexto, os Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) consolidaram-se como as principais portas de entrada das famílias migrantes à rede de proteção social, atendendo às demandas relacionadas à insegurança alimentar, à ausência de moradia estável e à vulnerabilidade extrema.

No campo da saúde, dados do Ministério da Saúde mostraram que, entre 2018 e 2024, milhares de doses de vacinas foram aplicadas em migrantes venezuelanos no município, abrangendo imunizações essenciais (Brasil, 2024). A análise dessas informações indica que a política de saúde atuava, simultaneamente, como estratégia de cuidado coletivo e como mecanismo de regulação do território, organizando fluxos, prioridades e atendimentos em um contexto marcado pela intensa circulação de pessoas.

A partir dessa base de cuidado e proteção, passei a compreender os impactos da mobilidade humana no campo educacional, espaço no qual as políticas de acolhimento se materializavam de maneira contínua e cotidiana. Nesse cenário, a escola pública emergia como uma das principais instituições responsáveis por acolher crianças e adolescentes cujas trajetórias eram atravessadas por deslocamentos forçados, interrupções sucessivas e instabilidade prolongada. Entretanto, embora o Brasil disponha desse arcabouço jurídico consistente e de políticas públicas estruturadas para o acolhimento da população migrante, observei que a literatura sobre implementação de políticas públicas no país demonstra que a existência de marcos normativos abrangentes não garante, por si só, sua concretização no cotidiano das instituições responsáveis por executá-los.

Nesse sentido, Pedro Cavalcante destaca (2014, p. 240) que “a Constituição de 1988 introduziu um novo arcabouço institucional no qual a descentralização se tornou a principal diretriz da implementação das principais políticas sociais no país”, processo que atribuiu aos municípios um papel central na provisão de serviços públicos como educação, saúde e assistência social. Segundo o autor, “a tendência de enfatizar os municípios como principais provedores de serviços públicos em lugar dos estados é tanto uma inovação quanto uma consequência do federalismo brasileiro”, uma vez que a

proximidade com a população permitiria maior adequação das políticas às demandas locais (Cavalcante, 2014, p. 240).

Diante disso, a descentralização também produz efeitos desiguais no território nacional, pois as capacidades institucionais e administrativas dos municípios variam significativamente. Como aponta o autor, “os resultados confirmam o alto grau de variabilidade no desempenho das prefeituras na implementação das políticas sociais, bem como desigualdades entre regiões do país” (Cavalcante, 2014, p. 239). Dessa forma, embora o marco legal brasileiro assegure formalmente o acesso universal aos serviços públicos, sua efetivação depende das condições institucionais e da capacidade de resposta dos governos locais.

Foi na escola pública, espaço em que atuo como docente, que identifiquei de forma mais evidente essas contradições, que exigiam reorganizações institucionais, adaptações pedagógicas e respostas cotidianas nem sempre respaldadas de maneira suficiente pelas políticas existentes.

2.6 A escola pública na fronteira: impactos da mobilidade nas trajetórias escolares

Dados do Censo Escolar evidenciam que, entre 2019 e 2024, houve crescimento expressivo no número de matrículas de estudantes venezuelanos nas redes públicas de ensino do município de Pacaraima (RR), especialmente na educação infantil e ensino fundamental, sob responsabilidade da rede municipal (INEP, 2024). Diferentemente de outros serviços públicos, cujo acesso podia ser mediado por critérios burocráticos mais rígidos, a escola se orienta pelo princípio da matrícula imediata, assegurado pela legislação brasileira. No entanto, essa centralidade da escola no processo de acolhimento não ocorre sem tensões.

A partir da minha vivência como educador, pude observar que, no cotidiano das redes de ensino, a ampliação das matrículas produziu impactos significativos sobre a organização administrativa, pedagógica e financeira das escolas, uma vez que se tornou recorrente a necessidade de criação de turmas emergenciais, o remanejamento constante de professores entre unidades escolares e a adaptação, muitas vezes improvisada, de espaços físicos para comportar o aumento da demanda. No contexto da rede municipal, responsável majoritariamente pela educação infantil e ensino fundamental, identifiquei que a instabilidade demográfica dificulta o planejamento pedagógico e orçamentário, já que novos estudantes ingressam ao longo de todo o ano letivo, tensionando modelos

tradicionais de organização escolar baseados na previsibilidade, na progressão seriada e na estabilidade das turmas.

Além dos desafios administrativos, a permanência dos estudantes migrantes na escola era profundamente atravessada pelas condições concretas de vida das famílias em situação de mobilidade. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025), articulados com informações da Secretaria Municipal de Educação de Pacaraima (RR), indicaram índices mais elevados de evasão escolar e irregularidade na frequência entre estudantes venezuelanos, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. A insegurança alimentar, a ausência de moradia estável, a necessidade de deslocamentos frequentes entre territórios e a expectativa constante de interiorização impactavam diretamente a continuidade das trajetórias escolares, produzindo percursos fragmentados e marcados por sucessivas interrupções.

Também observei que a política de interiorização, embora concebida como estratégia de redistribuição populacional e ampliação das oportunidades de inserção social, aprofundava essa dinâmica de instabilidade no campo educacional. Dados do Governo Federal (Brasil, 2023) indicaram que, entre 2018 e 2023, dezenas de milhares de venezuelanos foram interiorizados a partir de Pacaraima (RR) para diferentes estados brasileiros, incluindo famílias com crianças e adolescentes em idade escolar. Na prática, essa política introduz uma lógica de transitoriedade prolongada, marcada por entradas e saídas abruptas ao longo do ano letivo, o que dificultava a construção de vínculos duradouros e fragmentava percursos educativos, pois para muitas crianças, a experiência escolar em Pacaraima (RR) assumia caráter provisório, atravessada pela incerteza quanto ao tempo de permanência no território e pela expectativa constante de deslocamento para outro município ou estado.

Diante desse cenário, passei a compreender a escola pública em Pacaraima (RR) como um espaço de estabilidade relativa em um território marcado pela incerteza. Ainda que tensionada por essa mobilidade constante, a escola configura-se como um dos poucos espaços institucionais capazes de oferecer rotinas, vínculos e experiências de pertencimento, mesmo que temporárias. Para algumas crianças e adolescentes, ela pode representar um lugar de reconhecimento, onde se tornava possível reconstruir sentidos de normalidade em meio a trajetórias profundamente fragmentadas. Entretanto, observei que essa estabilidade era frágil e permanentemente ameaçada pelas condições materiais de vida das famílias, pelas políticas de redistribuição territorial e pelas limitações estruturais das redes de ensino.

Foi a partir desse entrecruzamento entre escola, acolhimento e mobilidade humana que, ao longo deste estudo, busquei traçar o perfil dos estudantes com os quais mantive maior contato em sala de aula, ou seja, aqueles a quem minha prática pedagógica se direcionava mais diretamente. A observação mais próxima desses estudantes permitia captar, com maior profundidade, as dinâmicas de adaptação, as dificuldades de aprendizagem, as barreiras linguísticas e culturais, bem como as estratégias de inserção e permanência no ambiente escolar. Desse modo, ao delimitar esse perfil, busquei descrever essa realidade e compreender como as trajetórias migratórias atravessam o cotidiano escolar, demandando reconfigurações nas práticas educativas e evidenciando a necessidade de respostas pedagógicas mais sensíveis às especificidades desses sujeitos.

3. O PERFIL DOS ESTUDANTES EM SITUAÇÃO DE MOBILIDADE NAS ESCOLAS DE PACARAIMA (RR)

Foi no cotidiano aparentemente ordinário da sala de aula que comecei a perceber que algo escapava às palavras que eu utilizava para nomear os estudantes que chegavam à escola pública de Pacaraima (RR). Entre chamadas, registros escolares e conversas informais, termos como “imigrantes” e “refugiados” surgiam de modo quase automático, funcionando como rótulos práticos para dar sentido imediato à presença de crianças e adolescentes venezuelanos no espaço escolar. Naquele momento inicial, tais categorias pareciam suficientes: nomeavam o deslocamento, explicavam a diferença e organizavam, ainda que de forma precária, a compreensão do fenômeno migratório no interior da escola.

Com o tempo, no entanto, esse uso indistinto passou a me causar incômodo. A fluidez com que essas palavras circulavam contrastava com a complexidade das histórias que emergiam no convívio cotidiano. Aos poucos, tornou-se evidente que a linguagem que eu utilizava para nomear esses estudantes não dava conta da diversidade de trajetórias, ritmos de circulação, vínculos territoriais e expectativas que atravessavam suas experiências escolares. A aparente simplicidade dos termos ocultava diferenças substantivas, produzindo uma leitura homogênea de realidades profundamente heterogêneas.

À medida que minha prática docente se consolidava nesse contexto de fronteira, a insuficiência dessa leitura tornou-se ainda mais evidente. Estudantes que compartilhavam a mesma sala de aula apresentavam relações muito distintas com a escola: alguns permaneciam ao longo de todo o ano letivo, outros desapareciam por semanas ou meses; alguns demonstravam maior familiaridade com a Língua Portuguesa, enquanto outros enfrentavam dificuldades persistentes de compreensão e expressão; alguns projetavam a permanência no território brasileiro, enquanto outros viviam sob a expectativa constante do retorno ou de novos deslocamentos. Essas diferenças não podiam ser explicadas apenas pela ideia de “imigração”.

Esse confronto com a realidade empírica revelou que compreender juridicamente as mobilidades humanas não se tratava de um exercício burocrático ou meramente conceitual, mas de uma necessidade pedagógica concreta. Como afirma Freire (1996), a prática educativa que desconsidera as condições concretas de vida dos sujeitos corre o risco de se tornar abstrata, descolada da realidade e pouco sensível às desigualdades que estruturam a experiência escolar. Compreender o território, as políticas públicas e os

fluxos migratórios mostravam-se importante, mas insuficiente. Tornou-se necessário compreender também como essas mobilidades são reconhecidas, classificadas e reguladas institucionalmente e como esses processos incidem sobre a escolarização dos estudantes.

Foi nesse momento que o diálogo com Denise Jardim (2014) passou a ocupar lugar central na construção do meu olhar analítico. Ao discutir as categorias migratórias, Jardim (2014) evidencia que tornar-se migrante, refugiado ou visitante não significa apenas deslocar-se territorialmente, mas submeter-se a um processo de tradução administrativa, no qual trajetórias singulares são enquadradas em classificações jurídicas reconhecíveis pelo Estado.

Nas palavras da própria autora,

a escuta da experiência imigratória nos permite conhecer tecnologias globalizadas que vêm sendo expandidas como formas de controle de fronteiras e o modo como interferem nos itinerários das imigrações e que não se reduzem a controles aduaneiros plotados ‘nas margens’ de um território (Jardim, 2014, n.p., e-book)

Essas categorias, longe de serem neutras, organizam o acesso a direitos, delimitam possibilidades de circulação e permanência e produzem expectativas institucionais sobre os sujeitos. Assim, antes mesmo de adentrar a escola, muitos estudantes já foram classificados, documentados e inseridos em regimes diferenciados de reconhecimento estatal. Essa leitura permitiu-me compreender que a escola não recebe apenas alunos em situação de mobilidade, mas sujeitos cuja presença no território já foi previamente interpretada, nomeada e regulada por dispositivos institucionais. A categoria jurídica atribuída a cada estudante condiciona, ainda que de forma indireta, suas experiências escolares, seus vínculos com a instituição e suas possibilidades de permanência. Nesse sentido, a compreensão das mobilidades humanas mostrou-se indissociável da compreensão dos modos como o Estado governa essas mobilidades.

As reflexões de James Scott (1998) aprofundaram ainda mais essa compreensão ao evidenciar que os Estados modernos operam por meio de esquemas de simplificação da realidade social, tornando fenômenos complexos “legíveis” para fins de administração e controle. Para Scott (1998), “ver como um Estado” implica reduzir a diversidade das experiências humanas a categorias padronizadas, estatísticas e classificações que possibilitam a intervenção governamental. Embora essas simplificações sejam

necessárias à organização das políticas públicas, elas tendem a invisibilizar saberes locais, práticas cotidianas e formas de vida que não se ajustam plenamente aos modelos oficiais.

No contexto da fronteira, essa lógica de simplificação revela, ao meu ver, seus limites de forma particularmente intensa. As experiências de estudantes que atravessam diariamente um limite internacional para frequentar a escola, que vivem em um país e estudam em outro, que transitam entre línguas, moedas e sistemas normativos distintos, frequentemente escapam às categorias migratórias clássicas. Diante desse cenário, tornou-se necessário identificar com maior precisão quais perfis de mobilidade se fazem mais recorrentes na experiência empírica que fundamenta esta pesquisa. Não se trata de reduzir a complexidade das trajetórias a categorias rígidas, tampouco de afirmar a exclusividade de um perfil em detrimento de outros, mas de reconhecer que determinadas formas de mobilidade atravessam de maneira mais intensa o cotidiano pedagógico e, conseqüentemente, as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Essa identificação mostrou-se fundamental para compreender os sentidos, os limites e as possibilidades da prática pedagógica que venho construindo no contexto da fronteira. É a partir dessa constatação que se impõe a seguinte questão orientadora a este capítulo: qual é o perfil de estudante com o qual tenho maior contato no cotidiano da sala de aula em Pacaraima (RR) e de que forma esse perfil dialoga com a dinâmica *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira?*

3.1 Refugiados, imigrantes, apátridas, visitantes e residentes-fronteiriços

Tomando a abordagem metodológica do professor reflexivo (Pimenta, 2022), busquei responder à questão orientadora deste capítulo a partir da minha própria experiência enquanto educador atuando no contexto da escola pública em Pacaraima (RR). É importante destacar que esse movimento não teve a intenção de reduzir a complexidade das trajetórias dos estudantes a classificações rígidas, nem de esgotar suas experiências em categorias legais. Ao contrário, a partir da minha vivência, procurei compreender como essas categorias funcionam como referências institucionais que impactam diretamente o acesso à escolarização, a permanência na escola e as condições concretas em que as experiências educativas se realizam na fronteira.

Assim, do ponto de vista jurídico, a categoria de refugiado, como já citado anteriormente, é definida pela Lei nº 9.474/1997 (Brasil, 1997), que reconhece como refugiado o indivíduo que se encontra fora de seu país de origem em razão de fundados

temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, bem como aquele que foge de situações caracterizadas por grave e generalizada violação de direitos humanos. Além disso, essa legislação incorpora os princípios da Convenção de Genebra de 1951 e do Protocolo de 1967, assegurando aos refugiados o acesso a direitos fundamentais, entre eles o direito à educação em condições de igualdade com os nacionais.

No contexto específico da migração venezuelana, essa categoria assumiu relevância particular a partir do reconhecimento coletivo da condição de refúgio, o que possibilitou o acesso mais célere à documentação, à inserção em políticas públicas e à escolarização de crianças e adolescentes. Nesse cenário, vejo que, em meio ao espaço escolar, estudantes reconhecidos como refugiados costumam chegar acompanhados de uma expectativa institucional de permanência no território brasileiro, ainda que essa permanência seja atravessada por instabilidades econômicas, sociais e emocionais. Do ponto de vista pedagógico, essa expectativa tende a produzir trajetórias escolares relativamente mais contínuas, ainda que não livres de interrupções ou dificuldades.

Paralelamente ao refúgio, a legislação migratória brasileira, por meio da Lei nº 13.445/2017 — conhecida como Lei de Migração — (Brasil, 2017), define a categoria de imigrante como a pessoa que ingressa no território nacional com ânimo de residência, projetando sua permanência no país. Cabe destacar que essa lei representa uma inflexão importante na política migratória brasileira, ao substituir o antigo Estatuto do Estrangeiro e adotar uma perspectiva orientada pelos direitos humanos, reconhecendo o migrante como sujeito de direitos e garantindo, de forma explícita, o acesso à educação básica independentemente da situação migratória.

Embora, no cotidiano escolar, a distinção entre refugiado e imigrante possa parecer sutil, na prática, ela produz efeitos relevantes. O imigrante, ao projetar residência no território brasileiro, tende a estabelecer vínculos mais duradouros com a escola, com o território e com as redes institucionais locais. Em minha experiência docente, observei que estudantes identificados nessa condição, ainda que enfrentem desafios linguísticos, culturais e socioeconômicos, geralmente constroem trajetórias escolares mais estáveis quando comparadas a outras formas de mobilidade presentes na fronteira. Consequentemente, essa relativa estabilidade favorece o acompanhamento pedagógico contínuo e a construção de vínculos mais duradouros com a instituição escolar.

Outra categoria igualmente prevista pela Lei nº 13.445/2017 (Brasil, 2017) é a de apátrida, definida como a pessoa que não é considerada nacional por nenhum Estado,

conforme sua legislação interna. Ainda que essa condição represente um limite extremo da exclusão jurídica e política, já que se caracteriza pela ausência de nacionalidade e, conseqüentemente, pela fragilização do acesso a direitos, não identifiquei, de forma explícita, estudantes nessa situação no cotidiano escolar em Pacaraima (RR). Ainda assim, a presença dessa categoria no ordenamento jurídico ampliou minha compreensão sobre os diferentes graus de vulnerabilidade que podem atravessar as trajetórias de sujeitos em mobilidade, reforçando, desse modo, a ideia de que o pertencimento jurídico constitui elemento central para o acesso a direitos fundamentais, entre eles a educação.

Do mesmo modo, a legislação migratória brasileira prevê a figura do visitante, caracterizada pela entrada no território nacional por tempo determinado, sem intenção de residência. Em geral, essa categoria está associada a deslocamentos temporários, como turismo, visitas familiares ou atividades pontuais. Entretanto, no contexto escolar da fronteira, essa categoria mostrou-se insuficiente para explicar as experiências concretas vividas por muitos estudantes. Isso porque, embora familiares e responsáveis possam circular sob esse regime, os estudantes que frequentam a escola pública em Pacaraima (RR) apresentam vínculos cotidianos mais estáveis com a instituição escolar, ainda que não projetem residência no Brasil. Assim, evidencia-se um descompasso entre determinadas categorias jurídicas e as práticas sociais efetivamente vividas no território fronteiriço.

Foi justamente a partir do reconhecimento desses limites que a categoria de residente-fronteiriço, também prevista na Lei nº 13.445/2017 (Brasil, 2017), passou a ocupar lugar central na minha compreensão do perfil discente. O residente-fronteiriço é definido como a pessoa nacional de país limítrofe que conserva residência habitual em município fronteiriço de país vizinho, mantendo circulação regular entre os dois territórios. Essa definição jurídica, por sua vez, permitiu nomear, com maior precisão, aquilo que eu observava empiricamente no cotidiano da sala de aula: estudantes que vivem em território venezuelano e atravessam diariamente a fronteira para estudar em escolas brasileiras.

Diferentemente do refugiado e do imigrante, o estudante residente-fronteiriço não projeta sua permanência no Brasil, tampouco busca proteção internacional. Ao contrário, sua vida cotidiana, seus vínculos familiares e sua residência permanecem do outro lado da fronteira, enquanto a escola brasileira se insere como um espaço estratégico de acesso à educação. Nessas condições, essa forma de mobilidade produz uma experiência singular de escolarização, marcada pela circulação regular entre territórios nacionais, pela

instabilidade dos percursos escolares e pela convivência com diferentes sistemas normativos, linguísticos e institucionais.

A análise desenvolvida por Daniel Chiaretti (2025) contribui para aprofundar essa compreensão. Ao investigar a evolução do instituto do residente-fronteiriço na legislação brasileira, o autor demonstra que seu reconhecimento jurídico não é casual, mas resultado de um processo histórico de tensionamento entre modelos restritivos e a necessidade de responder às dinâmicas próprias das regiões de fronteira. Nesse sentido, a Lei de Migração de 2017 representa uma inflexão importante ao reconhecer a realidade complexa das regiões fronteiriças, ampliando direitos e facilitando a integração regional.

Esse reconhecimento, contudo, não elimina as ambiguidades que marcam a condição do fronteiriço. Como evidenciado pelo autor, mesmo quando há previsão legal de direitos, sua efetivação permanece condicionada a regulamentações específicas e a arranjos institucionais muitas vezes frágeis, especialmente no que diz respeito à oferta de serviços públicos em áreas de fronteira. Dessa forma, o residente-fronteiriço ocupa uma posição singular no ordenamento jurídico: é reconhecido, mas não plenamente integrado; possui direitos, mas enfrenta obstáculos concretos para exercê-los.

Essa condição de liminaridade jurídica se reflete diretamente no campo educacional, pois sua relação com a escola é mediada pela circulação cotidiana, o que produz trajetórias escolares marcadas por descontinuidades, interrupções e adaptações constantes. Ao mesmo tempo, a escola brasileira passa a ocupar um lugar estratégico em sua vida, configurando-se como um espaço de acesso a direitos que não se realizam plenamente em seu território de residência. Nesse contexto, a categoria de residente-fronteiriço revela os limites das próprias categorias jurídicas em dar conta das experiências vividas, pois ao buscar enquadrar sujeitos em classificações estáveis, o direito tende a simplificar realidades que são, por natureza, dinâmicas e atravessadas por múltiplos pertencimentos. A fronteira, por sua vez, evidencia essas tensões de maneira particularmente intensa, ao constituir um espaço onde as distinções entre dentro e fora, nacional e estrangeiro, residente e visitante tornam-se continuamente negociadas.

Além disso, a análise de Chiaretti (2025) permite compreender que a própria construção jurídica do residente-fronteiriço está vinculada a projetos de integração regional, especialmente no contexto sul-americano. No entanto, como o autor aponta, tais iniciativas não configuram uma cidadania regional plena, mas mecanismos parciais de regularização e facilitação de circulação. Isso significa que, embora haja avanços no

reconhecimento da mobilidade transfronteiriça, ainda persistem barreiras estruturais que limitam a plena garantia de direitos.

Dessa forma, ao observar o cotidiano da escola pública em Pacaraima (RR), torna-se evidente que o residente-fronteiriço não decorre apenas de sua presença quantitativa, mas da forma como sua experiência tensiona os modos tradicionais de organização da escola. A instituição escolar, historicamente estruturada a partir da lógica da fixação territorial e da continuidade dos percursos educativos, é desafiada por trajetórias marcadas pela mobilidade, pela instabilidade e pela transitoriedade.

Apesar disso, identificar o residente-fronteiriço como perfil recorrente não constitui um fechamento analítico, mas um ponto de partida para aprofundar a compreensão das experiências escolares vividas nesse contexto específico, considerando que determinadas condições de mobilidade produzem desafios particulares à escola pública. Trata-se, portanto, de reconhecer que a fronteira não apenas produz novas categorias jurídicas, mas também exige novas formas de pensar a educação, capazes de dialogar com a complexidade das trajetórias que se constroem nesse espaço.

3.2 O *entre-lugar* dos estudantes residentes-fronteiriços

Ao identificar o estudante residente-fronteiriço como um perfil recorrente no meu cotidiano escolar de Pacaraima (RR), percebi a necessidade de realizar um deslocamento analítico que ultrapassasse a simples descrição jurídica das categorias migratórias. Embora o enquadramento legal seja fundamental para compreender os regimes de circulação, permanência e acesso a direitos, observei que ele se mostra insuficiente para explicar as experiências vividas por sujeitos cuja escolarização se construía no trânsito cotidiano entre países.

Nesse sentido, tornei necessário mobilizar aportes teóricos capazes de iluminar dimensões menos visíveis da experiência migratória, especialmente aquelas relacionadas à identidade, ao pertencimento e à produção de sentidos no espaço escolar. É nesse contexto que a noção de *entre-lugar*, proposta por Homi K. Bhabha (1998), ofereceu uma chave interpretativa para compreender a experiência dos estudantes residentes-fronteiriços.

Ao problematizar concepções essencialistas de identidade e cultura, o autor indiano desloca o olhar das categorias fixas e homogêneas que historicamente sustentaram os discursos do Estado-nação e da modernidade. Para Bhabha (1998), as

culturas não existem como entidades puras ou originárias, mas se constituem nos espaços de contato, de fricção e de assimetria entre diferentes sistemas simbólicos. Nesse sentido, o *entre-lugar* não pode ser entendido como um espaço intermediário neutro ou como uma simples zona de transição entre dois polos culturais. Trata-se, antes, de um espaço profundamente político, marcado pela ambivalência, pela tensão e pela negociação permanente de sentidos. É nesse espaço que se produzem deslocamentos simbólicos capazes de desafiar narrativas totalizantes, abrindo brechas para a emergência de novas formas de enunciação e de subjetivação que não se deixam capturar integralmente por categorias identitárias rígidas.

Ainda, para Bhabha (1998), as identidades não são dadas de forma fixa ou originária, tampouco derivam de uma essência cultural imutável. Elas se constroem no contato com o outro, em contextos atravessados por relações de poder, desigualdades históricas e disputas simbólicas. O *entre-lugar* emerge, assim, como espaço de produção cultural, no qual os sujeitos não apenas reproduzem tradições, mas as reinscrevem, ressignificam e transformam. É justamente nessa instabilidade que reside o potencial crítico do conceito, pois ele permite compreender a identidade como processo, e não como destino.

Embora o conceito de *entre-lugar* tenha sido elaborado no âmbito dos estudos pós-coloniais, a partir da análise das heranças do colonialismo e de suas reverberações contemporâneas, seu potencial explicativo se amplia quando mobilizado para compreender experiências atuais de mobilidade humana. Em especial, ele se mostra fecundo para analisar contextos de fronteira internacional, nos quais diferentes regimes jurídicos, culturais e institucionais coexistem de forma desigual, produzindo experiências de pertencimento marcadas pela incompletude e pela negociação constante.

O pensamento de Bhabha (1998) dialoga diretamente com as reflexões de Bauman (2001; 2013), as quais recorri para entender como a fluidez das identidades e das formas de pertencimento se configuram na modernidade tardia. Para o autor, o mundo contemporâneo caracteriza-se pela progressiva dissolução das referências sólidas que, em períodos anteriores, ofereciam aos sujeitos parâmetros relativamente estáveis para organizar a vida social, tais como a nação, o trabalho, a família e as instituições. Nesse cenário, as identidades deixam de ser concebidas como posições duráveis e passam a assumir um caráter provisório, contingente e permanentemente negociável.

Bauman (2001) argumenta que, nessa modernidade líquida, em que tudo se liquefaz, os indivíduos são convocados a construir a si mesmos em contextos marcados

pela incerteza, pela mobilidade e pela fragilização dos vínculos sociais. Diferentemente das formas “sólidas” de pertencimento, nas quais o lugar do sujeito estava relativamente definido, as formas contemporâneas de inserção social exigem constante adaptação, flexibilidade e disposição para lidar com a instabilidade. Essa condição produz sujeitos que precisam aprender a viver sem garantias duradouras, orientando suas escolhas em contextos nos quais o futuro se apresenta como horizonte incerto.

Ao articular essas reflexões à experiência dos estudantes residentes-fronteiriços, torna-se possível compreender que a instabilidade que atravessa suas trajetórias não se limita à dimensão geográfica do deslocamento entre territórios nacionais. Trata-se, antes, de uma instabilidade estrutural, que incide sobre os modos de pertencimento, sobre as expectativas de permanência e sobre as formas de reconhecimento institucional. A circulação cotidiana entre países, a ausência de garantias quanto à continuidade da escolarização e a possibilidade permanente de novos deslocamentos produzem experiências escolares marcadas pela provisoriedade e pela suspensão de certezas.

Nesse contexto, o pertencimento deixa de ser um dado previamente assegurado e passa a ser uma construção frágil, constantemente renegociada no interior das instituições. Para os estudantes residentes-fronteiriços, a escola brasileira pode representar, simultaneamente, um espaço de inserção e de estranhamento: ao mesmo tempo em que oferece acesso à educação e à Língua Portuguesa, também evidencia os limites de um sistema escolar organizado a partir de pressupostos de estabilidade, permanência e homogeneidade cultural. Assim, a experiência escolar desses estudantes se constrói sob a tensão permanente entre o desejo de pertencimento e a consciência de sua condição provisória.

No caso dos estudantes residentes-fronteiriços, a escolarização se realiza precisamente nesse espaço intersticial. A experiência escolar desses sujeitos não se ancora plenamente em um único sistema nacional, nem se orienta por expectativas de pertencimento estável a uma comunidade educativa definida; ao contrário, ela se constrói em meio à sobreposição parcial, e muitas vezes conflitiva, de normas, línguas, calendários, currículos e práticas pedagógicas provenientes de contextos distintos. É justamente a partir dessa compreensão que se torna possível avançar para a análise dos potenciais desafios educacionais concretos enfrentados pelos estudantes residentes-fronteiriços no cotidiano da escola pública de Pacaraima (RR).

3.3 Os desafios de educar para estudantes residentes-fronteiriços

Como já pontuado anteriormente, embora a legislação brasileira assegure o direito à matrícula de estudantes migrantes e refugiados na rede pública de ensino, a continuidade dos percursos escolares não é plenamente garantida. Programas de proteção social, como o Bolsa Família e o Programa Pé-de-Meia, têm papel relevante no enfrentamento da vulnerabilidade socioeconômica das famílias venezuelanas, mas não contemplam as especificidades da mobilidade transfronteiriça, principalmente porque operam a partir da pressuposição de residência fixa no território nacional, o que limita sua capacidade de assegurar a permanência escolar de estudantes que residem em país vizinho, ainda que frequentemente regularmente escolas brasileiras.

Essa limitação pode ser melhor compreendida à luz das reflexões de Marília Cotinguiba e Geraldo Cotinguiba (2014), que analisam a imigração haitiana no Brasil a partir de 2010 e evidenciam que o país não possuía uma política migratória estruturada capaz de responder às demandas sociais desses sujeitos. No campo educacional, essa ausência se traduz em dificuldades concretas de acesso, permanência e reconhecimento de trajetórias escolares, indicando que o direito formal à educação não se efetiva de maneira automática para populações migrantes. Um dos limites mais evidentes dessa lógica, que percebo em meu dia a dia de sala de aula, se expressa no acesso ao transporte escolar.

De acordo com as normativas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, o transporte financiado pelo Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) destina-se exclusivamente ao deslocamento de estudantes dentro do território nacional, sendo vedado o atendimento em áreas estrangeiras (Brasil, 2004). Na prática, essa restrição impede que ônibus escolares vinculados à rede municipal de ensino de Pacaraima (RR) atendam estudantes residentes em território venezuelano, mesmo quando estes estão regularmente matriculados. Como consequência, vejo no cotidiano que muitas famílias recorrem a meios informais de deslocamento, o que amplia o risco de atrasos, faltas recorrentes e evasão escolar. No estudo sobre haitianos em cidades como Porto Velho, Cuiabá e regiões do Sul do Brasil, Cotinguiba e Cotinguiba (2014) demonstram que obstáculos institucionais semelhantes, ainda que em outras dimensões, afetam diretamente a permanência escolar, revelando que a burocracia estatal e a ausência de dispositivos adaptados às realidades migratórias produzem exclusão, mesmo quando há reconhecimento legal do direito à educação.

A essas limitações institucionais somam-se as fragilidades estruturais próprias do território fronteiriço. Pacaraima (RR) enfrenta problemas históricos relacionados à precariedade da infraestrutura urbana, especialmente no que diz respeito às vias de acesso. Durante o período chuvoso, concentrado entre os meses de abril e setembro, percebo que essas fragilidades se intensificam. Dados do Instituto Nacional de Meteorologia, obtidos a partir de séries históricas de precipitação registradas no Banco de Dados Meteorológicos para Ensino e Pesquisa (BDMEP), indicam elevados índices pluviométricos no município de Pacaraima (RR) no período analisado, o que resulta em alagamentos, processos erosivos e dificuldades de circulação, sobretudo em áreas não pavimentadas (INMET, 2024).

Diante desse cenário, percebo que, de maneira recorrente, essas condições se traduzem em atrasos frequentes, faltas sucessivas e, em alguns casos, na impossibilidade temporária de frequentar a escola. Quando articuladas a outros fatores apontados por Cotinguiba e Cotinguiba (2014), como a barreira linguística, especialmente para estudantes cuja língua materna não é o português, e o desconhecimento do funcionamento do sistema educacional brasileiro, essas dificuldades territoriais ampliam os processos de exclusão e dificultam a construção de trajetórias escolares contínuas.

Quando comparei a experiência de estudantes imigrantes que fixam residência em outras regiões do Brasil com a realidade observada em Pacaraima (RR), passei a considerar a possibilidade de que a escolarização nesses contextos apresente diferenças significativas. Dados do Censo Escolar indicam que a maior parte das matrículas de estudantes migrantes no país concentra-se em estados como São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, onde a residência fixa e a maior oferta de serviços públicos podem favorecer trajetórias escolares mais contínuas (INEP, 2024). Nesses contextos, embora persistam desafios relacionados à adaptação cultural e linguística, pude supor que a expectativa institucional de permanência tende a se concretizar de forma mais estável, algo que parece não ocorrer de maneira equivalente nas regiões de fronteira. Ainda assim, Cotinguiba e Cotinguiba (2014) evidenciam que, mesmo nesses espaços, os migrantes enfrentam entraves significativos, como a exigência de tradução juramentada de documentos, a morosidade nos processos de convalidação de diplomas e a ausência de informações claras sobre procedimentos escolares, o que frequentemente resulta na interrupção ou atraso dos percursos educativos.

Em Pacaraima (RR), convivendo com o cotidiano da escola pública, encontrei uma realidade marcada por altos índices de rotatividade discente, entradas e saídas ao

longo do ano letivo e interrupções frequentes dos percursos escolares. Essa dinâmica pode comprometer o planejamento pedagógico, dificultar o acompanhamento sistemático das aprendizagens e fragilizar a construção de vínculos duradouros entre estudantes e instituição escolar. Nesse sentido, passei a considerar que os desafios da permanência escolar não estariam necessariamente relacionados à falta de engajamento das famílias ou dos estudantes, mas poderiam estar associados a condições estruturais produzidas pela articulação entre mobilidade transfronteiriça, limites das políticas públicas e fragilidades territoriais. Essa interpretação dialoga diretamente com a noção de mobilidade migratória apresentada por Cotinguiba e Cotinguiba (2014), que destacam que os fluxos migratórios contemporâneos não seguem trajetórias lineares ou fixas, mas são marcados por deslocamentos constantes, o que desafia modelos escolares baseados na estabilidade e na continuidade espacial.

A partir desses elementos, tornei plausível supor que garantir o acesso à escola, embora fundamental, talvez não seja suficiente para assegurar plenamente o direito à educação em contextos de fronteira. A permanência escolar dos estudantes residentes-fronteiriços parece depender de políticas intersetoriais e de práticas pedagógicas capazes de dialogar com trajetórias marcadas pela instabilidade e pela circulação constante — algo que se torna ainda mais evidente quando olho para o cotidiano da sala de aula e para a forma como esses limites estruturais tendem a se materializar na prática escolar. Como argumentam Cotinguiba e Cotinguiba (2014), a efetivação do direito à educação para populações migrantes exige não apenas o reconhecimento formal desse direito, mas a construção de mecanismos institucionais capazes de enfrentar barreiras burocráticas, linguísticas e sociais que atravessam a experiência escolar desses sujeitos.

3.3.1 Diferenças culturais e tensões no cotidiano da sala de aula

Se, no plano macroestrutural, a mobilidade transfronteiriça impunha limites à frequência escolar, foi no cotidiano da sala de aula que passei a perceber esses desafios de forma mais concreta. Como educador atuando nesse contexto, convivi diariamente com as instabilidades territoriais e institucionais que atravessavam a vida dos estudantes e que se refletiam diretamente em sua participação nas atividades, no acompanhamento das aprendizagens e na construção de sentidos em torno da experiência escolar. A sala de aula, portanto, não se configurava apenas como o lugar onde os efeitos da mobilidade se

manifestavam, mas também como o espaço no qual essas tensões precisavam ser constantemente mediadas no trabalho pedagógico.

Entre os fatores que atravessavam essa dinâmica, a organização curricular assumia papel central. Ao dialogar com o Documento Curricular de Roraima (DCRR), encontrei uma proposta pedagógica orientada por uma concepção de aprendizagem progressiva, estruturada no desenvolvimento contínuo de competências e habilidades ao longo da educação básica (Roraima, 2023). Alinhado às diretrizes nacionais, o documento pressupunha regularidade da frequência escolar, continuidade dos percursos educativos e domínio progressivo da Língua Portuguesa como língua de escolarização. Essas expectativas curriculares fazem pleno sentido em sistemas educacionais pensados para trajetórias relativamente estáveis. No entanto, ao confrontá-las com a realidade vivida por muitos estudantes residentes-fronteiriços, tornou-se evidente que tais pressupostos encontravam limites no contexto da fronteira, onde a circulação constante e as interrupções nos percursos escolares fazem parte da experiência cotidiana.

No contexto de Pacaraima (RR), ao lidar cotidianamente com o currículo em sala de aula, passei a perceber um descompasso entre o percurso prescrito e as trajetórias efetivamente vividas pelos estudantes. Quando essas especificidades não eram consideradas, o currículo tendia a operar como instrumento de classificação e normalização, deslocando para o estudante a responsabilidade por não acompanhar um ritmo de aprendizagem que desconsiderava suas condições concretas de vida. Essa percepção dialogou com as reflexões de Reinaldo Fleuri (2022), que aponta que, em contextos interculturais, a escola frequentemente se organiza a partir de uma concepção homogeneizadora de ensino, na qual se pressupõe que todos os sujeitos aprendem da mesma forma e no mesmo tempo.

Nessa perspectiva, as diferenças culturais, linguísticas e históricas deixam de ser compreendidas como dimensões constitutivas da experiência humana e passam a ser tratadas como obstáculos ao processo educativo. No cotidiano da escola, essa lógica se mostrava ainda mais excludente para os estudantes residentes-fronteiriços, pois ignorava que suas trajetórias eram atravessadas por deslocamentos constantes, instabilidade institucional e múltiplos pertencimentos. Em muitas situações, quando o currículo era aplicado sem mediações, percebia que ele acabava contribuindo para a produção de processos de exclusão simbólica no interior da sala de aula. Esses processos apareciam em práticas de silenciamento, retraimento e desengajamento, frequentemente interpretadas como falta de interesse ou de esforço por parte dos estudantes. No entanto,

convivendo com essas experiências no cotidiano escolar, passei a compreendê-las como respostas a um ambiente educativo que nem sempre reconhecia a complexidade das trajetórias de sujeitos em situação de mobilidade.

Como aponta Rosângela Morello (2022, p. 9),

contrariamente ao monolinguismo imaginado e almejado pelo Estado Nação, aconchegado na ideia de uma cultura civilizada igualmente imaginada e cultivada, as realidades multilíngues e multiculturais se impõem, pedem passagem e forçam aberturas nos sistemas de gestão das políticas públicas, inclusive nos de ensino.

No cotidiano da sala de aula, passei a perceber que esse desencontro estrutural se materializava na dificuldade de muitos estudantes em acompanhar sequências didáticas contínuas, na insegurança diante das avaliações padronizadas e na sensação recorrente de inadequação. A escola, nesse contexto, parecia operar sob uma tensão permanente: ao mesmo tempo em que garantia formalmente o acesso à educação, produzia mecanismos sutis de exclusão ao não reconhecer plenamente as condições de escolarização dos estudantes residentes-fronteiriços. Essa experiência mostrou que os desafios educacionais vividos na fronteira não se reduziam a questões estritamente didáticas, mas estavam profundamente relacionados à forma como o currículo era concebido e aplicado.

Diante desse cenário, tornei-me cada vez mais consciente de que a simples adequação dos estudantes às exigências curriculares não seria suficiente para garantir processos de aprendizagem significativos. Ao contrário, senti a necessidade de deslocar meu olhar pedagógico, buscando práticas que tensionassem a rigidez curricular e criassem condições para que os estudantes pudessem acessar os conteúdos escolares a partir de suas próprias experiências, repertórios culturais e trajetórias de vida.

Com isso,

o foco central da prática educativa deixa de ser a transmissão de uma cultura homogênea e coesa. A preocupação fundamental da educação passa a ser a elaboração da diversidade de modelos culturais que interagem na formação dos educandos. Tal deslocamento de perspectiva legitima as culturas de origem de cada indivíduo e coloca em cheque a coesão da cultura hegemônica. Este fato traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial (Fleuri, 2022, p. 37-38).

É nesse movimento que emergem as mediações pedagógicas como elemento central do trabalho docente em contextos de fronteira.

3.3.2 Mediações pedagógicas frente aos limites do currículo: os quadrinhos como prática situada

A constatação dos limites do currículo quando aplicado de forma homogênea em contextos de mobilidade transfronteiriça levou-me a repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Mais do que adaptar conteúdos ou flexibilizar avaliações, passei a compreender a necessidade de construir mediações capazes de ampliar as formas de participação dos estudantes e de legitimar seus modos de expressão. Essas mediações não se colocavam como alternativas ao currículo oficial, mas como caminhos para possibilitar seu acesso em um contexto marcado pela diversidade cultural e linguística.

Foi nesse movimento de reflexão sobre minha própria prática que a produção de histórias em quadrinhos, construída a partir das vivências dos próprios estudantes, passou a ocupar um lugar central no trabalho pedagógico. Embora os quadrinhos não constituam um recurso novo no campo educacional, seu potencial pedagógico foi historicamente subestimado em função de uma concepção hierarquizada de cultura e de linguagem que privilegia a escrita verbal formal em detrimento de outros gêneros discursivos, como argumentam Waldomiro Vergueiro e Paulo Ramos (2014).

Conforme discutem os autores, as narrativas gráficas constituem um gênero complexo, dotado de regras próprias de construção de sentido, no qual a linguagem verbal e visual se articulam de forma indissociável. Ao trabalhar com esse gênero em sala de aula, percebi que essa característica ampliava as possibilidades de leitura, interpretação e produção de sentidos, sobretudo para estudantes que enfrentavam dificuldades no uso exclusivo da língua escrita formal. Ao retomar as reflexões de Homi K. Bhabha (1998), passei a compreender com mais clareza o que também estava em jogo nessas produções: que essa linguagem poderia funcionar como um espaço de enunciação no qual os estudantes podiam habitar esse *entre-lugar* de forma mais ativa. Nesse espaço, eles não precisavam dominar plenamente a Língua Portuguesa para produzir sentidos; ao contrário, podiam articular, justamente, diferentes linguagens e repertórios, negociando significados a partir de suas próprias experiências.

Em *Prosas do novo começar*, a aprendizagem do português é apresentada como um processo gradual, construído nas interações cotidianas que Mateo estabelece desde sua chegada à cidade de Pacaraima (RR), quando o contato com colegas, professores, vendedores da praça e amigos da comunidade passa a funcionar como mediação concreta

para o uso social da língua. Diferentemente de uma perspectiva centrada apenas no ensino formal, o quadrinho evidencia que o desenvolvimento linguístico ocorre em situações reais de comunicação, como repetir cumprimentos, ler placas, pedir comida, perguntar horários, marcadas por hesitações, erros e tentativas, que são acolhidas com paciência e incentivo pelos interlocutores.

Figura 4 - Quadrinho Prosas do novo começar, produzido por aluno residente-fronteiriço.





Fonte: acervo da pesquisa.

Em outro, *sem título*, a aprendizagem do português é apresentada como resultado de um percurso marcado por esforço individual, disciplina e inserção progressiva nas práticas sociais e culturais do novo território, evidenciando que a língua se constrói tanto no estudo formal quanto na vivência cotidiana. Ao deixar a Venezuela e chegar a Pacaraima (RR), Andrés inicialmente se dedica a trabalhos simples, mas decide inscrever-

se em cursos de português, demonstrando que o acesso à escolarização funciona como estratégia central de mobilidade e integração; paralelamente, o contato com a hospitalidade dos brasileiros, com a alimentação local, com a universidade e com novas relações afetivas amplia seu repertório cultural e fortalece seu sentimento de pertencimento.

Figura 5 - Quadrinho Sem título, produzido por aluno residente-fronteiriço.



Fonte: acervo da pesquisa.

Ou seja, em ambos os quadrinhos, a Língua Portuguesa aparece inicialmente como um fator de estranhamento e vulnerabilidade. A dificuldade de compreensão, a insegurança diante da fala e o receio do erro surgem de forma recorrente, indicando que o ingresso na escola brasileira frequentemente é acompanhado por sentimentos de deslocamento simbólico. Foi nesse momento que comecei a reconhecer, na prática da sala de aula, aquilo que havia mobilizado no plano teórico a partir de Homi K. Bhabha (1998). A ideia de *entre-lugar*, que até então me servia como ferramenta analítica, passou a ganhar concretude nas experiências desses estudantes. Ao habitarem esse entre-lugar, eles se encontravam em uma posição de ambivalência, na qual não pertenciam plenamente a um único sistema linguístico ou cultural, e foi justamente essa condição que passei a observar no cotidiano escolar.

Assim, a dificuldade com a Língua Portuguesa deixou de me parecer apenas um desafio pedagógico e passou a se revelar, de forma mais nítida, como expressão de um processo mais amplo de reconfiguração identitária — algo que eu já havia compreendido teoricamente, mas que, naquele contexto, se tornava visível nas interações, nos gestos e nas hesitações dos próprios estudantes. O silêncio, o retraimento e a hesitação em se

comunicar, longe de representarem desinteresse ou incapacidade, passaram a ser compreendidos por mim como estratégias de autoproteção diante de um ambiente linguístico desconhecido e, por vezes, pouco sensível às trajetórias prévias dos estudantes migrantes.

Ao aprofundar essa leitura a partir de Zygmunt Bauman (2001), vivi um movimento semelhante: aquilo que havia lido sobre a instabilidade e a incerteza na modernidade líquida passou a fazer sentido no cotidiano da sala de aula. Passei a perceber que essas atitudes não eram apenas respostas individuais, mas modos de lidar com um contexto marcado pela incerteza — linguística, social e territorial. Nesse cenário, expor-se ao erro ou à incompreensão podia representar um risco simbólico. Assim, o silêncio deixou de me parecer ausência e passou a se configurar como um modo possível de participação, uma forma de estar presente sem se expor completamente.

Ao acompanhar esse processo mais de perto, fui percebendo que a aprendizagem da língua se constituía, sobretudo, na vida cotidiana. Não se tratava apenas de aprender português na escola, mas de aprender a circular, a interagir e a se posicionar em um novo contexto social. Cada interação parecia funcionar como uma pequena negociação de pertencimento, na qual os estudantes experimentavam formas de dizer, erravam, ajustavam e, aos poucos, ampliavam suas possibilidades de participação. Nesse ponto, fui também reconhecendo, na prática, que aquilo que a teoria indicava como negociação de sentidos e construção relacional do pertencimento se materializava nas interações mais simples do cotidiano escolar. O pertencimento não surgia como algo dado, mas como algo construído a cada tentativa de comunicação, a cada troca, a cada gesto de reconhecimento. Ao acompanhar essas narrativas, também ficou evidente que a língua se associa a dimensões afetivas do pertencimento. Além de adquirir vocabulário, os estudantes passam a construir o sentimento de serem reconhecidos e apoiados, especialmente no espaço escolar.

Nesse percurso, fui compreendendo que o pertencimento não se estabelecia automaticamente pelo acesso à escola. Ele se construía nas relações, no modo como esses estudantes eram acolhidos, escutados e incentivados. Quando esse reconhecimento acontecia, a língua deixava de ser apenas um obstáculo e passava a se tornar um espaço de vínculo, no qual era possível experimentar, errar e, gradualmente, se sentir parte daquele ambiente. Dessa forma, a língua deixa de aparecer apenas como barreira e passa a configurar-se como ponte de integração social e cultural, transformando a experiência migratória em possibilidade de vínculo, aprendizagem e reconstrução de identidades.

4. EDUCAÇÃO INCLUSIVA, LÍNGUA DE ACOLHIMENTO E AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM EM CONTEXTOS DE FRONTEIRA

Com base no que foi discutido até aqui, especialmente no que se refere às trajetórias escolares marcadas pela mobilidade, pela instabilidade e pela diversidade linguística no contexto de fronteira, passei a buscar um maior aprofundamento no campo da educação inclusiva. Esse movimento se deu, sobretudo, pela necessidade de compreender de que modo os princípios da inclusão se materializam — ou são tensionados — nos documentos normativos que orientam a educação brasileira. Considerando que a escola pública se organiza a partir de currículos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Roraima (DCRR), tornou-se fundamental analisar como essas normativas abordam a diversidade dos sujeitos e em que medida oferecem subsídios para a construção de práticas pedagógicas sensíveis a contextos marcados pela mobilidade e pela pluralidade linguística.

Esse aprofundamento se configura, portanto, como um passo decisivo no desenvolvimento do produto educacional, na medida em que permitiu articular as questões empíricas observadas no contexto de Pacaraima (RR) com os referenciais normativos que orientam o trabalho pedagógico. Mais do que identificar prescrições, trata-se de compreender como esses documentos podem ser interpretados e mobilizados diante de realidades que desafiam a linearidade e a homogeneidade pressupostas na organização escolar. É a partir dessa articulação que se orienta a discussão deste capítulo, sintetizada na seguinte questão: como a escola pública, organizada a partir de currículos normativos como a BNCC e o DCRR, pode construir práticas pedagógicas inclusivas diante de estudantes residentes-fronteiriços, cujas trajetórias escolares são marcadas pela mobilidade, pela instabilidade e pela diversidade linguística?

4.1 Educação inclusiva em contextos de fronteira: para além do acesso, a reorganização das práticas escolares

A educação inclusiva, no contexto do produto desenvolvido, não é compreendida como um conjunto de ações compensatórias destinadas a sujeitos considerados “fora do padrão”, tampouco como política restrita à escolarização de estudantes com deficiência. Ainda que seja vista, em grande parte, como um campo voltado às discussões sobre deficiência e necessidades educacionais especiais, as contribuições da Educação Especial

e Inclusiva ultrapassam amplamente esses limites. Como Mel Ainscow (2009) explica, ao longo dos debates educacionais contemporâneos, o conceito de inclusão passou a assumir diferentes significados, sendo mobilizado para pensar as múltiplas formas de exclusão produzidas no interior das instituições escolares. Nessa perspectiva, a inclusão pode envolver tanto a proteção de grupos vulnerabilizados quanto a defesa de uma educação fundamentada na participação, nos direitos e na valorização da diversidade. Apesar dessa multiplicidade de entendimentos, essas abordagens compartilham a compreensão de que a segregação não decorre apenas das características individuais dos sujeitos, mas também das barreiras produzidas pelas próprias estruturas escolares.

Como, no âmbito educacional, não basta apenas identificar as barreiras presentes no cotidiano escolar sem também construir possibilidades de enfrentamento, o campo da Educação Especial e Inclusiva oferece diferentes referenciais teóricos, metodológicos e pedagógicos voltados à construção de práticas mais acessíveis, flexíveis e sensíveis à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas. Embora possuam origens teóricas e metodológicas distintas, esses referenciais compartilham a compreensão de que a aprendizagem ocorre de maneiras múltiplas e de que a participação dos estudantes depende diretamente das condições pedagógicas produzidas pelo ambiente escolar.

É nesse contexto que se inserem os estudantes residentes-fronteiriços. Embora não constituam um grupo tradicionalmente associado aos debates da Educação Especial, suas trajetórias escolares são atravessadas por desafios linguísticos, culturais, territoriais e sociais que podem produzir barreiras à plena participação na vida escolar. A circulação cotidiana entre Venezuela e Brasil, o contato com diferentes línguas, culturas e sistemas educacionais, bem como os processos de adaptação decorrentes dessa condição, evidenciam a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades desses sujeitos. Dessa forma, discutir o acolhimento linguístico desses estudantes significa também discutir inclusão, uma vez que se busca ampliar suas possibilidades de participação, aprendizagem e reconhecimento no espaço escolar.

Essa compreensão dialoga diretamente com as contribuições de Maria Tereza Mantoan (2003), para quem a educação inclusiva pressupõe uma ruptura com o modelo escolar estruturado a partir da homogeneização dos sujeitos e da padronização dos processos de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, a inclusão não se efetiva pela adaptação pontual de determinados estudantes a um sistema previamente dado, mas pela reorganização das práticas escolares para que todos possam aprender, considerando suas singularidades. Incluir, portanto, não significa apenas garantir presença física ou acesso

formal, mas questionar os próprios critérios que produzem margens no interior da escola. Ou seja, “[...] se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 14)

Essa perspectiva torna-se particularmente relevante em contextos de fronteira, nos quais a mobilidade humana e a instabilidade das trajetórias escolares não constituem exceção, mas condição estruturante da experiência educativa. Diferentemente de territórios em que a continuidade do percurso escolar é tomada como pressuposto, a escola em contextos fronteiriços lida cotidianamente com deslocamentos, interrupções da escolarização, circulação transnacional e diversidade linguística. Nesses territórios, os estudantes residentes-fronteiriços desafiam diretamente, como já debatido, os modelos escolares baseados na linearidade, na permanência e na progressão seriada.

No caso da escola pública de Pacaraima (RR), conforme discutido no capítulo anterior, os estudantes acessam o sistema educacional brasileiro em condições profundamente desiguais: trajetórias escolares interrompidas, mudanças frequentes de país e de instituição, diferentes línguas de socialização e expectativas incertas de permanência no território. Ainda assim, são inseridos em uma estrutura escolar organizada a partir de normas curriculares e avaliativas que pressupõem regularidade de frequência, domínio prévio da Língua Portuguesa e acompanhamento contínuo dos conteúdos.

Essa tensão entre normatividade institucional e diversidade das trajetórias escolares é analisada por Rodrigo Mendes (2017), ao discutir os desafios da educação inclusiva na prática. Para o autor, o problema central não reside nas diferenças dos estudantes, mas nas estruturas escolares que, ao padronizar trajetórias de aprendizagem e critérios de desempenho, transformam desigualdades sociais e educacionais em fracassos individuais. A perspectiva inclusiva, nesse sentido, não propõe a eliminação da normatividade, mas sua constante flexibilização e ressignificação à luz das singularidades dos sujeitos.

Isto é, incluir

não significa ‘normalizar’, tentar encaixar alguém considerado diferente em um modelo tal qual ele se apresenta. Adaptações superficiais são efêmeras e não dão conta do recado. Para nós, incluir corresponde a ‘singularizar’, assumir como ponto de partida que todo aluno é único quanto a sua história e suas potencialidades. Diante desse dado, a missão do educador é planejar, caso a caso, práticas que

reconheçam tais diferenças, mesmo que tenha consciência, como a maioria de nós, de suas limitações em identificá-las (Mendes, 2017, p. 18).

Sendo assim, quando a escola exige regularidade de frequência, progressão linear das aprendizagens e domínio linguístico homogêneo, sem considerar as condições concretas de mobilidade transfronteiriça, tende a produzir processos de exclusão que nem sempre se manifestam de forma explícita. Essas exclusões operam de modo silencioso e cotidiano, produzindo sentimentos de inadequação, retraimento e não pertencimento, especialmente no campo da linguagem. O estudante permanece fisicamente presente, mas encontra poucas possibilidades reais de participação e reconhecimento no espaço escolar.

Pensar a educação inclusiva como prática situada implica reconhecer que a relação do sujeito com o saber não é neutra nem universal. Em consonância com o pensamento freireano, Bernard Charlot (2000) contribui de forma decisiva para essa análise ao afirmar que a relação com o saber é construída historicamente, atravessada pelas condições sociais, pelas experiências escolares anteriores e pelos sentidos que o sujeito atribui à aprendizagem. Para estudantes residentes-fronteiriços, a relação com o saber escolar — e, de modo particular, com a Língua Portuguesa — é marcada pela transitoriedade, pela insegurança do deslocamento e pela necessidade constante de reconstrução de vínculos.

Nesse contexto, aprender não se resume ao domínio de conteúdos curriculares, mas envolve negociar pertencimentos, compreender códigos institucionais e reconhecer-se como sujeito legítimo de aprendizagem. A escola, quando opera exclusivamente a partir de padrões homogêneos, tende a desconsiderar essas dimensões e a fragilizar a relação do estudante com o saber, reforçando processos de silenciamento e afastamento simbólico.

A educação inclusiva, portanto, não pode ser reduzida à garantia de acesso à escola ou à matrícula formal. Ela precisa ser compreendida como compromisso com a permanência simbólica dos estudantes no espaço escolar. Permanecer simbolicamente significa poder participar, falar, errar sem ser deslegitimado, produzir sentidos e ser reconhecido como sujeito de direitos e de aprendizagem. Em contextos de fronteira, essa permanência é constantemente ameaçada pela lógica da provisoriedade, que atravessa tanto as trajetórias de vida dos estudantes quanto as expectativas institucionais da escola.

É nesse ponto que a educação inclusiva se articula diretamente com a questão da linguagem. Em uma escola organizada por currículos normativos, como a BNCC e o DCRR, a Língua Portuguesa ocupa posição central como mediadora do acesso ao

currículo, da avaliação e do reconhecimento escolar. Entretanto, quando a língua é tratada apenas como instrumento normativo e homogêneo, tende a reforçar desigualdades e processos de exclusão simbólica. Assim, discutir educação inclusiva em contextos de fronteira implica avançar para a análise da língua não apenas como componente curricular, mas como dimensão central do acolhimento, do pertencimento e da participação escolar.

4.2 Língua de acolhimento: entre normatividade, pertencimento e experiência linguística

Se a educação inclusiva, conforme discutido na seção anterior, exige a reorganização das práticas escolares e dos critérios de reconhecimento, é na língua que essa exigência se manifesta de forma particularmente sensível. No cotidiano da escola pública, a Língua Portuguesa não opera apenas como componente curricular, mas como mediação central do acesso ao currículo, da participação nas interações e da legitimação dos estudantes como sujeitos de aprendizagem. Em contextos de fronteira, marcados pela mobilidade humana e pela diversidade linguística, essa centralidade assume contornos específicos, exigindo que o ensino de língua seja pensado para além de uma lógica estritamente normativa.

Conforme argumentam Yara Miranda e Ana Paula Lopez (2019), o ensino de português para sujeitos em situação de migração forçada não pode ser reduzido a uma ação pedagógica pontual ou de caráter assistencialista, mas deve ser entendido como dimensão constitutiva das políticas linguísticas e das condições de exercício da cidadania. Trata-se de uma aprendizagem atravessada por necessidades concretas de inserção institucional, acesso a direitos e participação na vida social e escolar. Essa perspectiva distingue-se de concepções tradicionais de ensino de língua estrangeira ou de segunda língua, nas quais a aprendizagem costuma estar associada à escolha individual ou ao interesse cultural. Em contextos de fronteira, a língua de escolarização é aprendida sob condições de urgência, instabilidade e vulnerabilidade, o que exige da escola uma postura pedagógica que reconheça a heterogeneidade dos repertórios linguísticos e a desigualdade das condições de aprendizagem.

O acolhimento linguístico, nesse sentido, não se confunde com flexibilização excessiva ou ausência de intencionalidade pedagógica, mas implica a construção de práticas sistemáticas que favoreçam a participação efetiva dos estudantes no espaço escolar. Entretanto, a organização da escola pública tende a operar a partir de uma lógica

monolíngue, na qual o português é pressuposto como língua comum, homogênea e previamente estabilizada. Essa lógica está presente tanto nas práticas cotidianas quanto nos documentos curriculares, que, embora afirmem o respeito à diversidade cultural e linguística, organizam-se a partir de expectativas relativamente uniformes de desempenho linguístico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular de Roraima (DCRR) estabelecem competências e habilidades que pressupõem determinado domínio da Língua Portuguesa como condição para a progressão escolar. É importante destacar que o DCRR reconhece a diversidade linguística e cultural como princípio orientador das práticas pedagógicas, especialmente ao enfatizar a necessidade de considerar as especificidades regionais, sociais e culturais do estado de Roraima. O documento ressalta, por exemplo, a importância de práticas de linguagem que promovam o respeito à diversidade linguística e cultural da região Norte e que situem os estudantes como sujeitos culturalmente localizados. No entanto, o DCRR não menciona explicitamente residentes-fronteiriços, tampouco apresenta diretrizes específicas para o trabalho pedagógico em contextos de mobilidade humana.

Esse silêncio curricular é analiticamente significativo. Em um estado cuja realidade educacional é profundamente atravessada pela fronteira internacional e pelos fluxos migratórios, a ausência de referência direta a esses estudantes evidencia um descompasso entre a normatividade curricular e as condições concretas de escolarização vividas nas escolas. Assim, embora o DCRR ofereça princípios gerais de valorização da diversidade, sua aplicação em contextos de fronteira exige mediações pedagógicas que extrapolam o que está explicitamente previsto no documento.

Esse descompasso produz efeitos no cotidiano escolar, especialmente no campo da linguagem. Quando as expectativas curriculares pressupõem um aluno ideal, com trajetória escolar contínua e domínio relativamente estabilizado da Língua Portuguesa, os estudantes que ainda estão em processo de apropriação linguística tendem a ocupar posições de vulnerabilidade simbólica. A língua passa a funcionar não apenas como meio de acesso ao conhecimento, mas como critério implícito de avaliação do valor escolar do estudante.

As contribuições de Claire Kramsch (2021) permitem aprofundar essa análise ao compreender a linguagem como forma de poder simbólico. Para a autora, a língua legítima — aquela reconhecida, valorizada e avaliada institucionalmente — opera como marcador de pertencimento e exclusão. No espaço escolar, falar “bem” não é apenas

comunicar-se de maneira eficaz, mas ocupar uma posição socialmente reconhecida. Para estudantes cuja língua de socialização não coincide com a língua de escolarização, essa dinâmica pode produzir sentimentos de inadequação e insegurança, afetando diretamente a relação com o saber. Esses efeitos não se restringem ao período da escolarização, mas tendem a se prolongar na vida adulta. A dificuldade de acesso à língua legitimada pode impactar as possibilidades de inserção social e profissional, especialmente no caso de sujeitos em situação de mobilidade, cujas trajetórias já são marcadas por descontinuidades. Assim, a língua não apenas media a experiência escolar, mas também condiciona formas de reconhecimento e participação social ao longo da vida.

A dimensão afetiva da aprendizagem linguística é aprofundada por Stephen Krashen (1981), ao destacar o papel do chamado “filtro afetivo” nos processos de aquisição de língua. Ambientes de aprendizagem marcados por ansiedade, medo do erro e excesso de correção tendem a bloquear a participação linguística, mesmo quando há exposição constante ao input. Em contrapartida, contextos nos quais o estudante se sente acolhido e legitimado favorecem a circulação da palavra e o desenvolvimento gradual da competência comunicativa.

Em contextos de fronteira, essa reflexão ajuda a compreender por que muitos estudantes, embora frequentem a escola e realizem atividades escritas, evitam a participação oral. O silêncio, nesses casos, não pode ser interpretado como desinteresse ou incapacidade, mas como estratégia de autoproteção diante de um espaço que associa a fala à avaliação e ao julgamento. A língua de acolhimento, portanto, não elimina a normatividade curricular, mas desloca o foco da correção imediata para a criação de condições reais de participação discursiva.

Essa abordagem dialoga com as contribuições de Ofelia García (2009), ao discutir os contextos educacionais multilíngues contemporâneos. Para a autora, os sujeitos mobilizam repertórios linguísticos diversos de forma dinâmica, articulando diferentes línguas, registros e modos de expressão para construir sentidos. Em contextos de fronteira, como o de Pacaraima (RR), os estudantes transitam cotidianamente entre línguas e territórios, mobilizando recursos plurilíngues para responder às demandas da vida cotidiana. Reconhecer esses repertórios não significa abandonar os objetivos curriculares previstos na BNCC e no DCRR, mas criar mediações pedagógicas que permitam o acesso ao currículo comum a partir de diferentes pontos de partida linguísticos.

Dessa forma, a língua de acolhimento não pode ser concebida como etapa preparatória para o “verdadeiro” ensino da Língua Portuguesa, mas como eixo estruturante das práticas pedagógicas em contextos de mobilidade humana. Ao deslocar o foco do déficit para a potência comunicativa e da correção para a participação, essa abordagem contribui para tensionar a homogeneização escolar sem romper com o marco normativo da educação pública. Essa compreensão conduz, de forma direta, à necessidade de aprofundar a reflexão sobre os processos de aquisição da linguagem, especialmente no que se refere à oralidade e à construção da confiança linguística, tema desenvolvido na seção seguinte.

4.3 Aquisição da linguagem, oralidade e confiança linguística em contextos de fronteira

Se a língua de acolhimento redefine o lugar do ensino de português na escola, é na oralidade que essa redefinição se coloca de forma mais tensa e visível. Em Pacaraima (RR), a aquisição da linguagem não se apresenta como debate abstrato, mas como desafio cotidiano: estudantes que frequentam a escola, realizam atividades escritas e acompanham parcialmente os conteúdos, mas permanecem à margem da interação oral. Esse fenômeno evidencia um descompasso entre o que a escola tradicionalmente reconhece como aprendizagem e aquilo que efetivamente possibilita a inserção do estudante no espaço escolar. A cultura avaliativa privilegia o registro escrito e a correção gramatical, enquanto a oralidade — principal via de participação de quem está em processo de apropriação da língua — ocupa posição secundária.

No cotidiano da sala de aula, essa contradição se manifesta de forma sutil, porém persistente: solicita-se silêncio para manter a ordem, corrige-se a fala antes que o sentido seja construído, interrompe-se o raciocínio para ajustar a forma. A intenção pedagógica pode ser legítima, mas seus efeitos tendem a ser excludentes. Aos poucos, produz-se a mensagem implícita de que falar só é permitido quando se fala “certo”. Para estudantes residentes-fronteiriços, cuja relação com o português ainda está em construção, essa lógica transforma a participação oral em espaço de risco. O silêncio, nesses casos, não representa ausência de interesse, mas estratégia racional de autopreservação.

Minha experiência docente evidencia que a aquisição da linguagem não se bloqueia por falta de exposição à língua, mas por falta de condições de pertencimento. Sem reconhecimento simbólico, a língua não circula: permanece como objeto externo, imposto, distante da experiência do sujeito. A aquisição da linguagem, portanto, precisa

ser compreendida como processo simultaneamente cognitivo, social e afetivo. Criar condições para que o estudante se sinta autorizado a falar, errar, reformular e negociar sentidos é condição central para a construção da confiança linguística. Quando essa confiança se estabelece, observa-se maior disposição para interagir, narrar experiências e buscar novas formas de expressão.

Essa constatação foi decisiva para o encaminhamento desta pesquisa. Se a aprendizagem linguística em contextos de fronteira depende de práticas que priorizem a oralidade e valorizem repertórios plurilíngues, torna-se necessário transformar experiências isoladas em propostas sistematizadas, capazes de orientar o trabalho docente. A seção seguinte apresenta, portanto, a dimensão propositiva do trabalho, sistematizando a prática pedagógica desenvolvida com estudantes residentes-fronteiriços em um guia destinado a professores da educação básica que atuam em contextos marcados pela mobilidade humana e pela diversidade linguística.

5. A PRÁTICA PEDAGÓGICA *PALAVRAS DE LÁ, PALAVRAS DE CÁ: PALAVREANDO SOBRE OU NA FRONTEIRA*: DA EXPERIÊNCIA À CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A análise do contexto escolar de fronteira e das experiências dos estudantes residentes-fronteiriços, desenvolvida nos capítulos anteriores, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a Língua Portuguesa em relação direta com o território, a circulação entre línguas e as interações cotidianas vividas pelos alunos. As problemáticas observadas no uso da língua no espaço escolar apontam para a importância de propostas que se construam a partir dessas experiências, e não à margem delas. É nesse movimento que se insere a prática pedagógica *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira*, cuja sistematização culmina na elaboração do material pedagógico que acompanha este estudo.

Diante do contexto e das questões discutidas ao longo do trabalho, coloca-se a questão que orienta este capítulo: como foi elaborado, a partir dessas experiências e problemáticas, o material pedagógico “*Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira*” e de que modo ele se configura como uma proposta voltada aos estudantes residentes-fronteiriços?

5.1 Público-alvo e contexto de aplicação da prática pedagógica

A prática pedagógica “*Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira*” foi concebida para ser desenvolvida com estudantes do 5º e 6º ano do Ensino Fundamental, matriculados em escolas públicas situadas em contexto de fronteira. O público-alvo prioritário da proposta são os estudantes residentes-fronteiriços, sujeitos que vivenciam cotidianamente o trânsito entre territórios e línguas e que constroem suas experiências escolares em um espaço marcado pela circulação constante entre o português e o espanhol. A proposta inclui, de forma integrada, estudantes brasileiros não fronteiriços e estudantes imigrantes em situação de mobilidade, entendendo que a convivência entre diferentes perfis amplia as possibilidades de interação, troca e aprendizagem. No entanto, a organização da prática parte das experiências dos residentes-fronteiriços como eixo estruturante, reconhecendo-os como mediadores naturais entre línguas e culturas no espaço escolar.

O contexto de aplicação da prática caracteriza-se, portanto, por uma realidade escolar atravessada pelo plurilinguismo, pela diversidade de trajetórias escolares e pela necessidade de propostas pedagógicas que valorizem o território como espaço de aprendizagem. Nesse cenário, “*Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira*” se insere como uma prática que busca articular língua, experiência e interação social, ampliando os usos da Língua Portuguesa para além dos limites da sala de aula.

5.2 O material pedagógico *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira*: concepção e organização

5.2.1 Etapa 1: Fronteira em quadrinhos: ler para reconhecer

5.2.1.1 Descrição da atividade

Esta etapa tem como objetivo introduzir a temática da adaptação escolar em contexto de fronteira a partir da leitura de um quadrinho que integra o próprio material pedagógico. A narrativa do quadrinho apresenta a história de um aluno residente-fronteiriço que enfrenta dificuldades de adaptação na escola em função da língua, especialmente no que diz respeito à compreensão de palavras, à participação em atividades e à interação com colegas e adultos no espaço escolar.

A atividade inicia-se com a observação coletiva das imagens do quadrinho, antes da leitura do texto verbal. O professor convida os estudantes a identificar quem é o personagem principal, onde a história se passa e quais elementos visuais indicam que o aluno vivencia situações de estranhamento ou dificuldade. Esse momento permite que os estudantes construam hipóteses sobre a narrativa e compreendam que a leitura envolve tanto imagens quanto palavras.

Na sequência, realiza-se a leitura compartilhada do quadrinho, conduzida pelo professor e pelos alunos, com pausas para comentar palavras, expressões e recursos gráficos utilizados pelo autor, como tipos de balão, tamanho das letras e expressões faciais dos personagens. Ao longo da leitura, o professor estimula a reflexão sobre como a língua aparece como um desafio para o personagem e de que maneira isso interfere em sua participação no cotidiano escolar.

Esta etapa se encerra com uma breve roda de conversa, na qual os estudantes são convidados a relacionar a história do quadrinho com situações comuns vividas em

território de fronteira, especialmente aquelas em que o uso da língua pode dificultar a comunicação na escola ou na comunidade. Nesse momento, os estudantes residentes-fronteiriços assumem papel central na reflexão coletiva, contribuindo com exemplos gerais do cotidiano, sem a necessidade de exposição de experiências pessoais.

5.2.1.2 Tempo previsto para aplicação

Pode ser desenvolvida em uma aula de aproximadamente 50 minutos. Caso o professor opte por aprofundar as discussões ou realizar registros escritos, recomenda-se a ampliação para duas aulas.

5.2.1.3 Materiais necessários

Quadrinho impresso ou projetado (disponível no próprio material pedagógico); quadro e marcadores; caderno ou folhas para registro dos estudantes, caso o professor deseje registrar palavras ou ideias levantadas durante a conversa.

5.2.1.4 Perguntas norteadoras para o professor fazer

- Quem é o personagem principal da história?
- O que ele parece sentir ao chegar à escola?
- Que situações do quadrinho mostram que a língua é um desafio para o personagem?
- O que as imagens dizem que não está escrito nos balões?
- Em que momentos a língua pode dificultar a comunicação na escola?

5.2.2 Etapa 2: Minha história em quadrinhos: narrando a experiência de viver na fronteira

5.2.2.1 Descrição da atividade

Esta etapa tem como objetivo possibilitar que os estudantes expressem, por meio da produção de quadrinhos, experiências, percepções e situações relacionadas à vivência escolar e comunitária em contexto de fronteira. Partindo da leitura realizada na etapa anterior, os alunos são convidados a assumir uma posição de autoria, produzindo

narrativas curtas que dialoguem com o cotidiano dos residentes-fronteiriços e com os desafios linguísticos presentes nesse território.

A atividade inicia-se com a retomada do quadrinho lido coletivamente, destacando-se a forma como a história foi construída e como a linguagem verbal e visual contribuiu para a compreensão da narrativa. Em seguida, o professor orienta os estudantes a planejarem seu próprio quadrinho, definindo personagens, cenário e situação a ser retratada. As produções podem abordar temas como o uso da língua na escola, a comunicação com colegas, situações vividas na rua ou no comércio, ou ainda momentos de adaptação e aprendizagem.

Os estudantes realizam inicialmente um rascunho de seus quadrinhos, organizando a sequência de quadros e os textos que aparecerão nos balões. Durante esse processo, o professor circula pela sala, oferecendo apoio, esclarecendo dúvidas e incentivando que as narrativas partam de experiências comuns ao território fronteiriço, sem a exigência de relatos pessoais sensíveis. Após o rascunho, os alunos produzem a versão final do quadrinho, podendo utilizar desenhos, palavras e expressões que considerem significativas para a história que desejam contar.

Esta etapa favorece a integração entre linguagem, experiência e criatividade, permitindo que estudantes com diferentes níveis de domínio da Língua Portuguesa participem da atividade e expressem sentidos por meio da combinação de imagens e palavras.

5.2.2.2 Tempo previsto para aplicação

Pode ser desenvolvida em duas aulas de aproximadamente 50 minutos, sendo uma destinada ao planejamento e ao rascunho dos quadrinhos e outra à produção da versão final. Caso o professor considere necessário, pode-se ampliar o tempo para incluir um momento de revisão coletiva.

5.2.2.3 Materiais necessários

Folhas de papel A4; lápis, canetas e materiais de colorir; quadro e marcadores; modelos simples de tirinhas ou quadrinhos (opcional), disponíveis no próprio material pedagógico.

5.2.2.4 Perguntas norteadoras para o professor fazer

- Que situação do cotidiano de fronteira você quer retratar no seu quadrinho?
- Quem são os personagens da sua história e onde ela acontece?
- Que palavras ou expressões são importantes para que o leitor entenda a situação?
- Como o desenho ajuda a explicar o que está acontecendo na história?
- O que essa situação revela sobre viver e estudar em um território de fronteira?

5.2.3 Etapa 3: Compartilhar histórias, construir sentidos coletivos

5.2.3.1 Descrição da atividade

Esta etapa tem como objetivo promover a socialização das produções realizadas pelos estudantes, criando um espaço de escuta, reconhecimento e construção coletiva de sentidos a partir das narrativas em quadrinhos produzidas na etapa anterior. Ao apresentar suas histórias aos colegas, os alunos exercitam a oralidade, fortalecem a confiança para se expressar e ampliam a compreensão sobre as experiências compartilhadas no contexto fronteiriço.

A atividade tem início com a organização da turma em roda de conversa, favorecendo um ambiente de diálogo e respeito. Cada estudante é convidado a apresentar seu quadrinho, explicando brevemente a situação retratada, os personagens e o motivo da escolha daquela história. O professor orienta para que as apresentações sejam breves e acolhedoras, reforçando que não se trata de avaliar a qualidade estética do desenho, mas de compreender os sentidos expressos por meio da narrativa.

Durante as apresentações, o professor estimula a escuta atenta e a participação dos colegas, propondo comentários e perguntas que ajudem a aprofundar a compreensão das histórias. As situações relatadas pelos estudantes residentes-fronteiriços ganham centralidade, permitindo que o grupo reconheça experiências comuns e identifique desafios recorrentes relacionados ao uso da língua no cotidiano escolar e comunitário.

Ao final das apresentações, o professor retoma alguns pontos levantados nas falas dos alunos, destacando palavras, expressões ou temas que aparecem com frequência e que poderão ser explorados nas etapas seguintes da prática.

5.2.3.2 Tempo previsto para aplicação

A etapa pode ser desenvolvida em uma ou duas aulas de aproximadamente 50 minutos, a depender do número de estudantes e do tempo destinado às apresentações e discussões coletivas.

5.2.3.3 Materiais necessários

Quadrinhos produzidos pelos estudantes; quadro e marcadores para registro de palavras, expressões ou temas recorrentes; espaço organizado para roda de conversa.

5.2.3.4 Perguntas norteadoras para o professor fazer

- O que a história apresentada nos mostra sobre viver e estudar na fronteira?
- Que situações parecidas aparecem em mais de um quadrinho?
- Quais palavras ou expressões chamaram mais atenção nas histórias dos colegas?
- Como o desenho ajudou a entender melhor o que o colega quis contar?
- O que aprendemos sobre o uso da língua a partir das histórias apresentadas?

5.2.4 Etapa 4: As palavras que atravessam a fronteira

5.2.4.1 Descrição da atividade

Esta etapa tem como objetivo construir coletivamente uma lista de palavras que circulam no cotidiano dos estudantes residentes-fronteiriços e que despertam interesse em serem compreendidas ou apropriadas em Língua Portuguesa. A atividade parte do reconhecimento de que esses estudantes transitam entre línguas e repertórios diversos e que determinadas palavras em espanhol fazem parte de suas práticas sociais na escola, na rua e na comunidade.

A atividade inicia-se com uma conversa orientada pelo professor, na qual os estudantes são convidados a mencionar palavras em espanhol que utilizam com frequência e que gostariam de saber como se dizem em português. O levantamento das palavras ocorre de forma coletiva, podendo ser organizado por temas, como escola, comércio, serviços, transporte ou convivência. O professor registra as palavras indicadas pelos alunos, valorizando o repertório linguístico trazido pelos residentes-fronteiriços e estimulando a participação de todos.

Após o levantamento inicial, a turma seleciona, em conjunto, as palavras que serão trabalhadas nas etapas seguintes, considerando sua relevância para o cotidiano local. A seleção não tem caráter excludente, mas busca organizar o trabalho pedagógico, definindo um conjunto de palavras que servirá de base para a construção do material lexical da prática.

5.2.4.2 Tempo previsto para aplicação

Pode ser desenvolvida em uma aula de aproximadamente 50 minutos. Caso o professor opte por aprofundar a discussão ou ampliar o número de palavras levantadas, recomenda-se a ampliação para duas aulas.

5.2.4.3 Materiais necessários

Quadro e marcadores; caderno ou folhas para registro dos estudantes; cartolina ou folhas grandes para organização da lista coletiva (opcional).

5.2.4.4 Perguntas norteadoras para o professor fazer

- Que palavras em espanhol você usa com mais frequência no seu dia a dia?
- Em que lugares essas palavras costumam ser usadas?
- Por que é importante saber como essas palavras são usadas em português?
- Essas palavras aparecem mais na escola, na rua ou em outros espaços?
- Quais dessas palavras você considera mais importantes para aprender agora?

5.2.5 Etapa 5: Construindo significados: tradução e ampliação do repertório lexical

5.2.5.1 Descrição da atividade

Esta etapa tem como objetivo promover a ampliação do repertório lexical dos estudantes a partir das palavras selecionadas na etapa anterior, explorando seus significados, traduções e possíveis usos em Língua Portuguesa. A atividade busca mostrar

que aprender uma palavra envolve compreender seus sentidos e contextos de uso, e não apenas estabelecer equivalências diretas entre línguas.

A atividade inicia-se com a retomada da lista de palavras construída coletivamente. Em grupos, os estudantes são convidados a buscar a tradução dessas palavras para o português, com o apoio do professor. O trabalho é realizado de forma colaborativa, permitindo que os alunos discutam hipóteses, compartilhem conhecimentos prévios e reflitam sobre semelhanças e diferenças entre as línguas.

Em seguida, o professor orienta a ampliação do repertório, incentivando a busca por sinônimos ou palavras próximas em significado, bem como a construção de frases que exemplifiquem o uso das palavras em situações do cotidiano escolar ou comunitário. Essa etapa favorece a compreensão do funcionamento da língua em uso e prepara os estudantes para etapas posteriores da prática.

5.2.5.2 Tempo previsto para aplicação

Pode ser desenvolvida em duas aulas de aproximadamente 50 minutos, considerando o tempo necessário para discussão, registro e socialização das construções realizadas pelos grupos.

5.2.5.3 Materiais necessários

Lista de palavras selecionadas; quadro e marcadores; caderno ou folhas para registro; dicionários bilíngues ou monolíngues (se disponíveis); outros materiais de apoio que auxiliem na compreensão dos significados.

5.2.5.4 Perguntas norteadoras para o professor fazer

- Como podemos dizer essa palavra em português?
- Essa tradução funciona em todas as situações ou depende do contexto?
- Existem outras palavras em português com sentido parecido?
- Em que situações do dia a dia podemos usar essa palavra?
- Essa palavra muda de sentido dependendo do lugar ou da situação?

5.2.6 Etapa 6: Pesquisar para compreender: o uso de dicionários e materiais de consulta

5.2.6.1 Descrição da atividade

Esta etapa tem como objetivo desenvolver a autonomia dos estudantes no uso de dicionários e outros materiais de consulta, consolidando a compreensão da escrita, do significado e do uso das palavras trabalhadas. A atividade reforça a importância da pesquisa como estratégia de aprendizagem e amplia as possibilidades de contato dos alunos com práticas de letramento.

A atividade inicia-se com uma breve orientação do professor sobre como utilizar dicionários e glossários, explicando como localizar palavras, compreender definições e interpretar informações básicas presentes nos verbetes. Em seguida, os estudantes, organizados em grupos, utilizam os materiais disponíveis para pesquisar as palavras selecionadas, registrando a forma escrita correta, o significado e exemplos de uso em frases relacionadas ao cotidiano local.

Ao final, realiza-se uma socialização das descobertas, permitindo que os grupos compartilhem os significados encontrados e discutam possíveis diferenças entre definições formais e usos cotidianos da língua. O professor atua como mediador, ajudando os estudantes a transformar definições complexas em explicações acessíveis e contextualizadas.

5.2.6.2 Tempo previsto para aplicação

Pode ser desenvolvida em duas aulas de aproximadamente 50 minutos, considerando o tempo necessário para orientação, pesquisa e socialização dos resultados.

5.2.6.3 Materiais necessários

Dicionários impressos ou digitais; glossários; cadernos ou fichas de registro; quadro e marcadores.

5.2.6.4 Perguntas norteadoras para o professor fazer

- Como encontramos essa palavra no dicionário?

- O que o dicionário diz que essa palavra significa?
- Essa definição é fácil de entender? Como podemos explicá-la com nossas palavras?
- Em que situações essa palavra pode ser usada no nosso cotidiano?
- O significado do dicionário é igual ao uso que fazemos da palavra na prática?

5.2.7 Etapa 7: A palavra em circulação: linguagem, corpo e território

5.2.7.1 Descrição da atividade

Esta etapa tem como objetivo colocar em circulação, fora do espaço da sala de aula, as palavras trabalhadas ao longo das etapas anteriores, reconhecendo o território como espaço legítimo de uso da linguagem e de aprendizagem. Nessa etapa, a palavra deixa de ser apenas objeto de estudo e passa a ser vivenciada corporalmente, por meio da interação dos estudantes com moradores da região onde a escola está inserida.

A atividade inicia-se com a seleção coletiva, em sala de aula, de um conjunto de palavras que serão utilizadas durante a saída pedagógica. A escolha prioriza termos relacionados ao cotidiano local, como palavras usadas no comércio, em serviços, na orientação espacial ou em interações sociais simples. Em seguida, o professor orienta os estudantes na elaboração de perguntas e frases curtas que poderão ser utilizadas durante as interações, reforçando atitudes de respeito, escuta e cuidado no contato com a comunidade.

A saída ocorre em espaços próximos à escola, previamente definidos e autorizados. Organizados em pequenos grupos, os estudantes interagem com moradores, comerciantes ou transeuntes, utilizando as palavras selecionadas em situações reais de comunicação, como pedir informações, confirmar significados ou observar o uso da língua em contexto. Durante a atividade, o professor acompanha os grupos, garantindo a segurança e auxiliando na mediação das interações quando necessário.

Após o retorno à escola, realiza-se uma conversa coletiva para relatar as experiências vividas, as dificuldades encontradas e as aprendizagens construídas. Os estudantes são convidados a comentar quais palavras conseguiram utilizar, quais geraram mais dificuldade e de que forma a interação com o território contribuiu para a compreensão do uso da Língua Portuguesa.

5.2.7.2 Tempo previsto para aplicação

Pode ser desenvolvida em três momentos: uma aula para preparação das interações, uma aula ou turno para a saída pedagógica e uma aula para socialização e reflexão após a atividade.

5.2.7.3 Materiais necessários

Lista de palavras selecionadas; fichas ou caderno para registro; pranchetas ou folhas de apoio; autorizações institucionais para a saída pedagógica; organização prévia do percurso.

5.2.7.4 Perguntas norteadoras para o professor fazer

- Quais palavras escolhemos para usar fora da escola?
- Em que situações conseguimos utilizar essas palavras?
- Alguma palavra foi difícil de usar? Por quê?
- Como as pessoas reagiram quando usamos essas palavras?
- O que aprendemos sobre a língua a partir do contato com a comunidade?

5.2.8 Etapa 8: O que aprendemos? Sistematização e avaliação do percurso

5.2.8.1 Descrição da atividade

Esta etapa tem como objetivo sistematizar as aprendizagens construídas ao longo do percurso e promover a avaliação do processo vivenciado pelos estudantes. A atividade busca retomar as experiências realizadas, os sentidos atribuídos às palavras e as interações ocorridas tanto no espaço escolar quanto no território, valorizando o percurso coletivo de aprendizagem.

A atividade inicia-se com uma retomada do caminho percorrido pela turma, relembrando as principais etapas da prática, desde a leitura do quadrinho inicial até a interação com a comunidade. O professor conduz uma conversa coletiva, incentivando os estudantes a refletirem sobre o que aprenderam em relação à língua, ao uso das palavras e à convivência em contexto de fronteira.

Em seguida, os estudantes realizam um registro final, que pode ser escrito, oral ou multimodal, no qual indicam palavras que consideram mais significativas, situações em que conseguiram utilizá-las e aprendizagens que permaneceram ao longo da prática. A etapa também inclui um momento de autoavaliação, no qual os alunos refletem sobre sua participação, envolvimento e desafios enfrentados.

A avaliação do professor ocorre de forma processual, considerando o conjunto das produções realizadas, a participação nas atividades, a ampliação do repertório lexical e o engajamento nas interações propostas. O foco da avaliação recai sobre o percurso formativo, e não sobre resultados isolados ou desempenho individual.

5.2.8.2 Tempo previsto para aplicação

Pode ser desenvolvida em uma aula de aproximadamente 50 minutos. Caso o professor opte por aprofundar as reflexões ou ampliar os registros finais, recomenda-se a ampliação para duas aulas.

5.2.8.3 Materiais necessários

Cadernos ou fichas de registro; produções realizadas ao longo da prática; quadro e marcadores; fichas de autoavaliação (opcional).

5.2.8.4 Perguntas norteadoras para o professor fazer

- Quais palavras você mais usou ou aprendeu durante a prática?
- Em que situações você conseguiu utilizar essas palavras fora da sala de aula?
- O que foi mais fácil e o que foi mais difícil ao longo das atividades?
- O que mudou na sua forma de falar ou entender a Língua Portuguesa?
- O que essa prática ensinou sobre viver e aprender em um território de fronteira?

5.3 Articulação com a BNCC e com o Documento Curricular de Pacaraima (RR)

Ao longo das etapas propostas mobilizam-se habilidades relacionadas à leitura, oralidade, produção textual, ampliação do repertório lexical e análise linguística/semiótica, favorecendo a participação ativa dos estudantes em diferentes

situações comunicativas do cotidiano escolar e comunitário. Nesse sentido, a proposta contempla as seguintes habilidades da BNCC e DCRR:

- (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.
- (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.
- (EF15LP05) Planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização e forma do texto e seu tema, pesquisando em meios impressos ou digitais, sempre que for preciso, informações necessárias à produção do texto, organizando em tópicos os dados e as fontes pesquisadas.
- (EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado.
- (EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
- (EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.
- (EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.
- (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.

5.4 A construção do guia *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira*

5.4.1 Formato

Ao elaborar o guia pedagógico, compreendi que o formato do material não poderia ser pensado apenas como aspecto estético ou técnico, mas como dimensão diretamente relacionada às possibilidades reais de acesso, circulação e uso por professores da educação básica. Dessa forma, tomei decisões projetuais orientadas pelo princípio da acessibilidade, buscando garantir que o produto pudesse ser facilmente compartilhado, consultado e adaptado em diferentes contextos escolares.

Optei por desenvolver o guia prioritariamente em formato digital, disponibilizado em arquivo PDF, por entender que esse tipo de suporte facilita a distribuição gratuita, o envio por meios eletrônicos e o armazenamento em distintos dispositivos, como computadores, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, ampliando o alcance do material, favorecendo sua circulação entre professores sem custos financeiros ou barreiras institucionais, em consonância com o compromisso ético desta pesquisa com a democratização dos recursos pedagógicos.

Assim, planejei a diagramação em orientação horizontal, no tamanho A4 (21cm x 29,7cm), priorizando a leitura em tela. Essa configuração mostrou-se mais adequada para visualização em computadores e projetores multimídia, recursos frequentemente utilizados no planejamento docente. Ao mesmo tempo, preoquei-me em manter total compatibilidade com a impressão. Estruturei o material de modo que cada página pudesse ser impressa sem prejuízos de legibilidade, considerando que muitas escolas ainda dependem de cópias físicas para consulta e uso cotidiano. Assim, busquei construir um recurso híbrido, que pudesse transitar entre o digital e o impresso, respeitando diferentes condições de acesso tecnológico.

5.4.2 Distribuição e circulação

A circulação do produto educacional constitui uma etapa fundamental do trabalho, pois compreendo que a produção de conhecimentos no âmbito da pesquisa somente alcança sua finalidade social quando chega aos profissionais que poderão utilizá-los em suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, planejei diferentes estratégias de divulgação e

compartilhamento do guia, buscando garantir que ele alcance professores, gestores e demais profissionais da educação, especialmente aqueles que atuam em contextos de fronteira e em escolas públicas.

Considerando que o guia foi elaborado a partir de experiências, observações e reflexões relacionadas à realidade educacional de Pacaraima (RR), pretendo iniciar sua divulgação junto às redes municipal e estadual de ensino. Para isso, encaminharei o material às Secretarias Municipal e Estadual de Educação, apresentando formalmente o produto e solicitando sua divulgação junto às escolas e aos profissionais vinculados às respectivas redes. Minha intenção é que o guia possa ser conhecido por professores de diferentes etapas de ensino e que seja incorporado aos espaços de formação continuada promovidos pelos sistemas educacionais.

Uma das principais estratégias que adotarei será o envio do guia, em formato digital, para gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores da rede pública. Juntamente com o material, encaminharei uma breve apresentação explicando os objetivos do produto, sua relação com a pesquisa desenvolvida e algumas possibilidades de utilização no cotidiano escolar. Acredito que essa aproximação inicial poderá favorecer o interesse dos profissionais e estimular a utilização do guia em diferentes contextos educativos.

Também disponibilizarei o material em uma pasta pública no Google Drive, garantindo acesso livre e gratuito para visualização e download. Escolhi essa forma de compartilhamento porque ela permite que qualquer professor interessado tenha acesso ao guia sem a necessidade de cadastros, solicitações formais ou intermediações institucionais. Além disso, o uso de um repositório digital aberto facilita a atualização do material e amplia suas possibilidades de circulação ao longo do tempo.

Pretendo divulgar o link de acesso em grupos de professores organizados em aplicativos de mensagens, como WhatsApp e Telegram, espaços amplamente utilizados para troca de experiências pedagógicas, compartilhamento de materiais e divulgação de oportunidades formativas. Entendo que esses ambientes virtuais representam importantes redes de colaboração profissional e podem contribuir significativamente para a disseminação rápida e abrangente do produto.

Outra estratégia que considero relevante é a divulgação do guia por meio das redes sociais. Pretendo utilizar plataformas como Instagram, Facebook e LinkedIn para apresentar o material, compartilhar informações sobre seus objetivos e disponibilizar o link de acesso. Para isso, poderei elaborar cards digitais, pequenos vídeos explicativos ou

publicações informativas que facilitem a divulgação e despertem o interesse dos profissionais da educação.

No âmbito das redes de ensino, buscarei apresentar o produto em reuniões pedagógicas, jornadas pedagógicas, semanas de planejamento escolar e encontros de formação continuada promovidos pelas secretarias de educação. Esses momentos constituem oportunidades importantes para dialogar diretamente com os professores, explicar os fundamentos da proposta e discutir possibilidades de utilização do guia nas práticas pedagógicas. Além da divulgação, essas ocasiões poderão proporcionar trocas de experiências e sugestões que contribuam para o aperfeiçoamento do material.

Pretendo ainda estabelecer diálogo com coordenadores pedagógicos, formadores e equipes técnicas das redes municipal e estadual de ensino, incentivando a utilização do guia em grupos de estudo, oficinas pedagógicas e ações formativas. Acredito que a inserção do produto nesses espaços pode ampliar seu potencial de impacto, favorecendo reflexões coletivas e contribuindo para processos de formação continuada.

No campo acadêmico, planejo divulgar o produto educacional em eventos científicos relacionados à educação, à formação de professores e aos estudos sobre fronteira. Pretendo submeter trabalhos para apresentação em congressos, seminários, simpósios, encontros acadêmicos e eventos promovidos por universidades e programas de pós-graduação. Esses espaços possibilitam compartilhar os resultados da pesquisa, apresentar o produto a outros pesquisadores e dialogar com profissionais que atuam em diferentes contextos educacionais.

Também pretendo divulgar o guia em eventos locais e regionais promovidos por instituições de ensino, fóruns educacionais e encontros pedagógicos. Considero importante que o produto circule não apenas em espaços acadêmicos de pesquisa, mas também em ambientes diretamente relacionados à prática educativa, aproximando o conhecimento produzido na universidade das demandas concretas das escolas.

Outra estratégia que pretendo desenvolver consiste na publicação de artigos científicos, relatos de experiência e capítulos de livros que apresentem os resultados da pesquisa e descrevam o produto educacional. Sempre que possível, incluirei nessas publicações informações sobre o acesso ao guia, permitindo que leitores interessados possam consultar o material integralmente. Da mesma forma, buscarei disponibilizá-lo em repositórios institucionais e bibliotecas digitais vinculadas ao programa de pós-graduação e à instituição de ensino superior onde a pesquisa foi desenvolvida.

Além dessas ações, pretendo incentivar o compartilhamento colaborativo do guia entre os próprios professores. Entendo que a troca de materiais e experiências entre pares constitui uma importante estratégia de formação profissional. Por isso, espero que os docentes que utilizarem o produto sintam-se à vontade para compartilhá-lo com colegas, equipes pedagógicas e outras instituições de ensino, ampliando sua circulação de forma espontânea e contínua.

Com essas estratégias, busco garantir que o produto educacional alcance o maior número possível de profissionais da educação, favorecendo sua utilização, adaptação e compartilhamento. Acredito que a ampla circulação do guia pode contribuir para fortalecer práticas pedagógicas, apoiar processos de formação continuada e ampliar o acesso a recursos educacionais produzidos a partir das realidades vivenciadas nos contextos de fronteira.

5.4.3 Estética e identidade visual do material

A concepção estética do guia também foi pensada como dimensão constitutiva do produto educacional, e não como elemento meramente decorativo. Desde o início do processo de elaboração, compreendi que a forma visual do material poderia comunicar sentidos, valores e posicionamentos pedagógicos, dialogando diretamente com o contexto sociocultural em que a prática foi desenvolvida. Assim, busquei construir uma identidade visual coerente com a realidade fronteiriça que fundamenta esta pesquisa.

Para isso, inspirei-me em elementos gráficos presentes nas bandeiras do Brasil e da Venezuela, incorporando ao layout tonalidades de verde, amarelo, azul e vermelho, cores que simbolizam os dois territórios que se encontram cotidianamente na região de fronteira. A escolha dessas referências visuais teve como objetivo representar, de maneira simbólica, o diálogo entre culturas, línguas e histórias de vida que caracteriza o espaço escolar em que atuo.

Ao adotar essa paleta cromática, procurei criar um material que evocasse, desde sua aparência, a ideia de encontro e convivência intercultural. O verde e o amarelo, associados ao contexto brasileiro, articulam-se ao azul, ao vermelho e ao amarelo da bandeira venezuelana, compondo visualmente a noção de trânsito, mistura e atravessamento de fronteiras. Desse modo, a estética do guia busca traduzir graficamente o próprio conceito de *Palavras de lá, palavras de cá*, evidenciando que a aprendizagem linguística ocorre no entrecruzamento de repertórios e experiências. Além das cores, optei

por uma diagramação leve, com uso de ícones, destaques e elementos visuais que facilitassem a leitura e a navegação, evitando a densidade excessiva de texto.

Essa organização pretende tornar o material mais acolhedor e funcional, aproximando-o do cotidiano docente e favorecendo consultas rápidas durante o planejamento das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir esta dissertação, retomo o caminho percorrido desde as inquietações que emergiram de minha prática docente até a sistematização da proposta pedagógica apresentada neste estudo. A pesquisa nasceu do encontro com estudantes que vivem experiências marcadas pela mobilidade humana, pela diversidade linguística e pela travessia cotidiana de fronteiras geográficas, culturais e simbólicas. Foi justamente nesse contexto que passei a refletir sobre o papel da escola e da linguagem na construção de processos de acolhimento, participação e pertencimento.

Ao longo desta investigação, busquei compreender como a prática pedagógica *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira* poderia ser sistematizada em um guia destinado a professores da educação básica que atuam em contextos caracterizados pela presença de estudantes residentes-fronteiriços venezuelanos. Esse percurso exigiu não apenas a análise das condições sociais, educacionais e linguísticas presentes na fronteira entre Brasil e Venezuela, mas também a reflexão sobre os desafios que a escola enfrenta diante da crescente diversidade que compõe seus espaços.

Os estudos desenvolvidos permitiram compreender que a experiência escolar dos estudantes residentes-fronteiriços é atravessada por múltiplas dimensões que influenciam diretamente seus processos de aprendizagem. O trânsito constante entre países, o contato simultâneo com diferentes línguas e culturas, as rupturas nas trajetórias escolares e as condições de vulnerabilidade frequentemente associadas aos deslocamentos humanos produzem desafios específicos que nem sempre são contemplados pelas práticas pedagógicas convencionais.

Nesse contexto, tornou-se evidente que a Língua Portuguesa não pode ser compreendida apenas como conteúdo curricular ou instrumento de avaliação escolar. Para muitos desses estudantes, aprender a Língua Portuguesa significa ampliar possibilidades de interação social, construir vínculos, acessar direitos e participar mais ativamente da vida escolar. Por essa razão, ao longo da pesquisa, procurei defender a compreensão da língua como espaço de acolhimento, reconhecimento e pertencimento, entendendo que os processos de aprendizagem linguística estão profundamente relacionados às experiências sociais e afetivas dos sujeitos.

A construção do guia pedagógico representou a materialização dessas reflexões. Ao sistematizar uma prática desenvolvida a partir da realidade da fronteira, busquei

produzir um material que pudesse dialogar com as necessidades concretas de professores que enfrentam desafios semelhantes em seus cotidianos profissionais. As propostas organizadas no guia procuram valorizar a oralidade, a ampliação vocabular, a leitura, a produção de narrativas, a tradução colaborativa e a circulação social das palavras, reconhecendo a linguagem como prática social e como elemento fundamental para a construção de relações mais inclusivas no ambiente escolar.

Considero que uma das principais contribuições desta dissertação para o campo da Educação Inclusiva consiste em ampliar a compreensão sobre os sujeitos que demandam práticas inclusivas na escola contemporânea. Tradicionalmente, os debates sobre inclusão concentram-se em públicos já reconhecidos pelas políticas educacionais. Contudo, os resultados desta investigação indicam que estudantes residentes-fronteiriços também enfrentam barreiras que podem limitar sua participação plena nos processos educativos. Tais barreiras não decorrem necessariamente de características individuais, mas das condições linguísticas, culturais, territoriais e institucionais que atravessam suas experiências escolares.

Por essa razão, defendo que os estudantes residentes-fronteiriços precisam ser reconhecidos como sujeitos que demandam atenção no âmbito da Educação Inclusiva. Ao longo deste estudo, compreendi que a inclusão não pode ser reduzida ao acesso físico à escola. Ela envolve a criação de condições efetivas para que todos os estudantes participem, aprendam, sejam reconhecidos em suas singularidades e encontrem espaços legítimos de pertencimento. Quando a diversidade linguística e cultural é ignorada, novas formas de exclusão podem ser produzidas, mesmo em contextos nos quais o acesso à escolarização já foi garantido.

A relevância social desta pesquisa também se relaciona à visibilização de uma realidade ainda pouco explorada pela produção acadêmica brasileira. Em um cenário marcado pelo aumento dos fluxos migratórios e pela intensificação das dinâmicas fronteiriças, torna-se fundamental compreender como os sistemas educacionais respondem às demandas de sujeitos que vivem entre territórios, culturas e línguas distintas. Produzir conhecimento sobre esses estudantes significa contribuir para o fortalecimento de políticas públicas, práticas pedagógicas e processos formativos mais comprometidos com a equidade e com o direito à educação.

Ao mesmo tempo, reconheço que esta dissertação não esgota as possibilidades de investigação sobre o tema. Pelo contrário, os resultados alcançados apontam para novos caminhos de pesquisa que poderão ampliar e aprofundar as discussões aqui iniciadas.

Uma primeira possibilidade refere-se à aplicação sistematizada do guia pedagógico *Palavras de lá, palavras de cá: palavreando sobre ou na fronteira* em diferentes contextos escolares. A implementação planejada e acompanhada desse material poderá oferecer elementos importantes para compreender sua adequação a distintas realidades educacionais e identificar possíveis ajustes, ampliações e aperfeiçoamentos necessários. Da mesma forma, considero relevante o desenvolvimento de pesquisas voltadas à investigação dos resultados produzidos pela utilização do guia junto aos estudantes. Estudos futuros poderão analisar seus impactos sobre a oralidade, a ampliação do repertório lexical, a confiança linguística, a participação nas interações escolares, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e os processos de acolhimento linguístico vivenciados pelos estudantes residentes-fronteiriços.

Outra perspectiva promissora diz respeito às histórias em quadrinhos como recurso pedagógico inclusivo. Ao longo da prática sistematizada nesta pesquisa, esse gênero revelou potencial para favorecer a expressão de experiências, a construção de narrativas, a valorização das trajetórias individuais e a mediação entre diferentes universos linguísticos e culturais. Considero que futuras investigações poderão aprofundar a compreensão acerca das contribuições das histórias em quadrinhos para a Educação Inclusiva, especialmente em contextos marcados pela diversidade linguística, pela interculturalidade e pela mobilidade humana.

Também considero importante que novos estudos se dediquem à análise dos desafios enfrentados pelos professores que atuam em regiões de fronteira. Compreender como esses profissionais constroem estratégias de acolhimento, enfrentam barreiras institucionais e desenvolvem práticas inclusivas poderá contribuir significativamente para o fortalecimento das políticas de formação docente e para a ampliação do debate sobre inclusão em contextos de mobilidade humana.

Por fim, compreendo que esta dissertação não encerra uma discussão, mas representa um passo em direção à ampliação de um campo de estudos que ainda demanda maiores aprofundamentos. Ao sistematizar uma prática pedagógica construída na fronteira e ao propor um guia voltado ao acolhimento linguístico, busquei contribuir para o fortalecimento de uma Educação Inclusiva que reconheça a diversidade linguística, cultural e territorial como parte constitutiva da escola contemporânea.

Caso este estudo contribua para ampliar o reconhecimento dos estudantes residentes-fronteiriços como sujeitos que demandam práticas inclusivas, fortalecer o acolhimento linguístico como estratégia de participação escolar e inspirar práticas

pedagógicas mais sensíveis à diversidade presente nos territórios de fronteira, considerarei que esta pesquisa terá cumprido um papel relevante. Quanto a mim, permaneço no movimento permanente de aprender com a docência, com a pesquisa e com os sujeitos que encontro ao longo desse caminho, compreendendo que é justamente nesse encontro com o outro que se renovam as possibilidades de ensinar, aprender e construir práticas educativas mais humanas, inclusivas e comprometidas com a justiça social.

REFERÊNCIAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Informe sobre o mercado de trabalho formal para venezuelanos refugiados e migrantes no Brasil. Brasília: ACNUR, 2024. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/media/informe-sobre-o-mercado-de-trabalho-formal-para-venezuelanos-no-brasil-marco-de-2024>. Acesso em: 14 mar. 2026.

AMADO, Rosane de Sá. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. Revista da SIPLE, Brasília, ano 4, n. 2, out. 2013.

ARAÚJO, Natália Medina; BARROS, Patrícia Ramos. Country Report – Brazil: D4.5 Final Country Report. ASILE Project, 2023. Disponível em: <https://www.asileproject.eu/wp-content/uploads/2023/10/WP4-BRAZIL-Final-Edited.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, Osmar et al. *Tornar a educação inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Estranhos à nossa porta. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Operação Acolhida: ações de resposta ao fluxo migratório venezuelano. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/operacao-acolhida>. Acesso em: 8 de abr. de 2025.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. Operação Acolhida: resposta humanitária ao fluxo migratório venezuelano. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/acolhida>. Acesso em: 8 de abr. de 2025.

BRASIL. Informe de interiorização de venezuelanos: abril de 2018 a setembro de 2023. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2023. Disponível em: https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/2_Acoes_e_Programas/Operacao_Acolhida/Informes/Informe_de_Interiorizacao_09-2023.pdf. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Pacaraima (RR): Censo Demográfico 2022 – Pesquisa de características territoriais e demográficas. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: [https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/Pacaraima\(RR\)/pesquisa/10102/122229](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/Pacaraima(RR)/pesquisa/10102/122229). Acesso em: 8 de abr. de 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica: matrículas por nacionalidade, município de Pacaraima (RR), 2019–2024. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/censo-escolar>. Acesso em: 23 de abr. de 2025.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos

financeiros do Programa Brasil Alfabetizado e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jun. 2004.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113445.htm. Acesso em: 8 de abr. de 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. 8 de abr. de 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 25 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm. Acesso em: 8 de abr. de 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Imunização de migrantes e refugiados venezuelanos no âmbito da Operação Acolhida: dados do Programa Nacional de Imunizações (2018–2024). Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/sectics/operacao-acolhida>. Acesso em: 8 de abr. de 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Cadastro Único para Programas Sociais: famílias venezuelanas inscritas no município de Pacaraima (RR), 2021–2024. Brasília, 2024. Disponível em: <https://aplicacoes.cidadania.gov.br/vis/data3/data-explorer.php>. Acesso em: 8 de abr. de 2025.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS). Interiorização: uma estratégia de apoio à integração socioeconômica de pessoas refugiadas e migrantes da Venezuela. Brasília: MDS, 2023. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/MDS/2_Acoes_e_Programas/Operacao_Acolhida/Publicacoes/Interiorizacao_uma_estrategia_de_apoio_a_integracao_socioeconomica_d_e_pessoas_refugiadas_e_migrantes_da_Venezuela.pdf. Acesso em: 23 de abr. de 2025

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

CAVALCANTE, Pedro. Implementação de políticas públicas no Brasil. Brasília: IPEA, 2014.

CHARLOT, Bernard. Da relação com o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2014.

COSTA, Eric; TAÑO, Renata. Ensino de português como língua de acolhimento a imigrantes e refugiados em São Paulo. *Revista SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*, Brasília, v. 7, 2017. Disponível em: [file:///C:/Users/Dell/Downloads/_pag075-097+\(66-368-1-PB\)-2.pdf](file:///C:/Users/Dell/Downloads/_pag075-097+(66-368-1-PB)-2.pdf). Acesso em 29 de mar. 2026.

COTINGUIBA, Marília Lima Pimentel; COTINGUIBA, Geraldo Castro. Imigração haitiana para o Brasil: os desafios no caminho da educação escolar. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 16, n. 33, p. 61–88, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2843/1647>. Acesso em: 29 mar. 2026.

ENCOVI – Encuesta Nacional de Condiciones de Vida. Encuesta 2024. Caracas: UCAB, 2024.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e formação de educadores. João Pessoa: Editora CCTA, 2022.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GARCÍA, Ofelia. Bilingual education in the 21st century. Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE METEOROLOGIA – INMET. Banco de dados meteorológicos. Brasília, 2024.

JARDIM, Denise Fagundes. Imigrantes ou refugiados? Tecnologias de controle e as fronteiras. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

KOSLINSKI, Mariane; BARTHOLO, Tiago. Impactos da pandemia na educação brasileira. São Paulo: Fundação Lemann, 2022.

KRAMSCH, Claire. Language as symbolic power. Cambridge: Cambridge University Press, 2021.

KRASHEN, Stephen. Second language acquisition and second language learning. Oxford: Pergamon, 1981.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar. São Paulo: Moderna, 2003.

- MARINGONI, Gilberto. A Venezuela que se inventa. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.
- MENDES, Rodrigo Hübner. Educação inclusiva na prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2020.
- MIRANDA, Yara Carolina Campos de; LOPEZ, Ana Paula de Araújo. Formação de professores em português como língua de acolhimento. Belo Horizonte: Mosaico Editorial, 2019.
- MORELLO, Rosângela. Documento Curricular de Roraima. Boa Vista: SEED/RR, 2019.
- MOULIN, Carolina; MAGALHÃES, Bruno. Operation shelter as humanitarian infrastructure. Citizenship Studies, 2020.
- PEIXINHO, Albaneide Maria Lima. Programa Nacional de Alimentação Escolar. Ciência & Saúde Coletiva, 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo no Brasil. São Paulo: Cortez, 2022.
- RORAIMA. Secretaria de Educação. Relatório de gestão educacional. Boa Vista, 2024.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2009.
- SCHÖN, Donald. The reflective practitioner. New York: Basic Books, 1984.
- SCHWARTZMAN, Flavia et al. Alimentação escolar e agricultura familiar. Cadernos de Saúde Pública, 2017.
- SCOTT, James C. Seeing like a state. New Haven: Yale University Press, 1998.
- SILVA, João Carlos Jarochinski; ABRAHÃO, Bernardo Adame. Regularização de venezuelanos no Brasil. Monções, 2019.
- SILVA, João Carlos Jarochinski; VELÁSQUEZ, Militza Pérez. Mobilidade humana venezuelana no Brasil. Brasília: ACNUR, 2021.
- VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. Quadrinhos na educação. São Paulo: Contexto, 2009.

ANEXOS

ANEXOS 1 – AUTORIZAÇÃO DO USO DE IMAGEM DOS ALUNOS



SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____
sob CPF o nº _____, residente à rua _____
nº _____, na cidade de Pacaraima, **AUTORIZO** o uso de minha imagem e/ou do
menor _____ sob minha
responsabilidade em fotos ou filme, sem finalidade comercial, para ser utilizada no
trabalho de divulgação das atividades escolares remotas ou presenciais.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, em todas as
suas modalidades em destaque, das seguintes formas: (I) home page; (II) cartazes;
(III) divulgação em geral.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima
descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha
imagem ou qualquer outro.

Pacaraima, ____ de _____ de 2026