

A escola e as (in) visibilidades de crianças fronteiriças: um estudo entre as cidades de Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia)

The school and the (in)visibility of border children: a study between the cities of Corumbá (Brazil, and Puerto Quijarro (Bolivia)

La escuela y las (in)visibilidades de los niños fronterizos: un estudio entre las ciudades de Corumbá (Brasil) y Puerto Quijarro (Bolivia)

Rogério Zaim-de-Melo¹ , Rosalia Maria Duarte¹ 

¹ Universidade Federal do Mato Grosso Sul, Corumbá, Mato Grosso do Sul, Brasil.

Autor correspondente:

Rogério Zaim-de-Melo

Email: rogeriozaim@gmail.com

Como citar: Zaim-de-Melo, R., & Duarte, R. M. (2025). A escola e as (in) visibilidades de crianças fronteiriças: um estudo entre as cidades de Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia). *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e23909. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v18i37.23909>

RESUMO

O estudo analisa as (in)visibilidades de crianças fronteiriças nas escolas de Corumbá (Brasil) e Puerto Quijarro (Bolívia), focalizando aquelas nascidas no Brasil, residentes na Bolívia e matriculadas em escolas brasileiras. Com abordagem qualitativa e delineamento de estudo de caso, foram aplicados formulários abertos a quinze jovens universitários de origem boliviana, cujas respostas foram examinadas por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados revelam que barreiras linguísticas, práticas pedagógicas homogêneas e avaliações centradas na norma do português contribuem para a invisibilidade desses alunos. A cultura escolar tende a ignorar as diferenças culturais e linguísticas, produzindo exclusões simbólicas e afetivas. Em contrapartida, o jogo e a brincadeira, dimensões da cultura lúdica, emergem como espaços de reconhecimento e visibilidade, permitindo a expressão identitária e a integração entre pares. Conclui-se que práticas pedagógicas interculturais são essenciais para valorizar a pluralidade das infâncias fronteiriças.

Palavras-chave: Escola. Fronteira. Invisibilidade.

ABSTRACT

This study examines the (in)visibility of border children in schools located in Corumbá (Brazil) and Puerto Quijarro (Bolivia), focusing on those born in Brazil, residing in Bolivia, and enrolled in Brazilian schools. Using a qualitative approach and a case study design, open-ended questionnaires were applied to fifteen university students of Bolivian origin, whose responses were analyzed through Content Analysis method. The findings reveal that linguistic barriers, homogeneous pedagogical practices, and assessments centered on Portuguese language norms contribute to the invisibility of

these students. School culture tends to disregard cultural and linguistic diversity, leading to symbolic and affective exclusion. Conversely, plays, key elements of ludic culture, emerge as spaces of recognition and visibility, enabling identity expression and peer integration. The study concludes that intercultural pedagogical practices are essential to valuing the plurality of border childhoods.

Keywords: School. Border. Invisibility.

RESUMEN

El estudio analiza las (in)visibilidades de los niños fronterizos en las escuelas de Corumbá (Brasil) y Puerto Quijarro (Bolivia), centrándose en aquellos nacidos en Brasil, residentes en Bolivia y matriculados en escuelas brasileñas. Con un enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso, se aplicaron formularios abiertos a quince jóvenes universitarios de origen boliviano, cuyas respuestas fueron examinadas mediante el Análisis de Contenido. Los resultados revelan que las barreras lingüísticas, las prácticas pedagógicas homogéneas y las evaluaciones centradas en la norma del portugués contribuyen a la invisibilidad de estos alumnos. La cultura escolar tiende a ignorar las diferencias culturales y lingüísticas, produciendo exclusiones simbólicas y afectivas. En cambio, el juego, dimensiones de la cultura lúdica, surgen como espacios de reconocimiento y visibilidad, permitiendo la expresión identitaria y la integración entre pares. Se concluye que las prácticas pedagógicas interculturales son esenciales para valorar la pluralidad de las infancias fronterizas.

Palabras clave: Escuela. Frontera. Invisibilidade.

INTRODUÇÃO

Nas regiões de fronteira entre o Brasil e outros países da América do Sul, observa-se a formação de identidades culturais híbridas entre as populações locais, especialmente entre as crianças. Nessas localidades, as identidades são construídas a partir da articulação entre o local de nascimento, as cidades fronteiriças brasileiras e o país vizinho em que residem. Exemplos desse fenômeno podem ser encontrados no Mato Grosso do Sul, nas cidades de Ponta Porã - Brasil e Pedro Juan Caballero - Paraguai, em Corumbá - Brasil e Puerto Quijarro - Bolívia, no Paraná, nas cidades de Foz do Iguaçu - Brasil e Ciudad del Este - Paraguai (Juliani, 2021), em Roraima, nas cidades de Pacaraima - Brasil e Santa Elena de Uairén - Venezuela (Weschenfelder et al., 2021).

As crianças nascidas nessas regiões, embora juridicamente brasileiras, têm como língua materna, em sua maioria, o espanhol ou o guarani, no caso de famílias de origem paraguaia, e, em algumas famílias bolivianas, o quéchua. Ao ingressarem no sistema educacional brasileiro, essas crianças são inseridas em um contexto escolar no qual a língua portuguesa assume tanto o papel de meio de instrução quanto de objeto de aprendizagem. Contudo, é comum a ausência de professores que compreendam ou dominem as línguas maternas desses alunos. Um exemplo ilustrativo foi relatado por uma professora da cidade de Ponta Porã: ao chegar à escola, encontrou os docentes em situação de apreensão diante de uma criança que chorava intensamente e repetia a palavra “y” (uh), sem que ninguém compreendesse seu significado. A professora, familiarizada com a língua guarani, esclareceu que a criança apenas solicitava água.

Em Corumbá, um professor relatou ter presenciado uma colega de trabalho repreendendo dois irmãos que conversavam em espanhol durante o intervalo das aulas¹. Para essa docente, o uso de qualquer outro idioma que não o português seria inadequado no ambiente escolar brasileiro, evidenciando uma concepção restritiva quanto à presença de outras línguas no espaço educativo.

As situações acontecidas, tanto em Ponta Porã, quanto em Corumbá, só são possíveis devido a obrigatoriedade da criança estar na escola e, portanto, submetida a existência de uma “cultura

¹ Depoimento realizado por uma professora em uma roda de conversa realizada em aula na graduação.

escolar”²³, que juntamente com os produtos de mercado feitos para o consumo das crianças e a cultura lúdica compõem as chamadas culturas da infância (Sarmiento, 2011).

O presente estudo busca compreender os mecanismos que produzem a invisibilidade da criança fronteiriça, em especial, daquela nascida no Brasil, residente na Bolívia e estudante em escolas brasileiras. Quais fatores contribuíam para essa condição? E, paralelamente, em quais momentos e de que maneira essa criança poderia sentir-se visível.

METODOLOGIA

Para alcançar os objetivos desta investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, delineada como estudo de caso. Essa escolha metodológica justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos em sua complexidade e singularidade, com ênfase na análise do contexto e nas relações entre os sujeitos, bem como nos processos, significados e práticas que se constituem no cotidiano escolar (André, 2005).

A singularidade deste estudo está relacionada ao lócus da investigação, situado na fronteira Brasil-Bolívia, abrangendo especificamente pessoas nascidas em Corumbá (Brasil), filhas de bolivianos e residentes em Puerto Quijarro (Bolívia), que têm o espanhol como língua materna e frequentaram escolas brasileiras.

Na realização da pesquisa, foram respeitadas todas as diretrizes éticas relacionadas à integridade das atividades científicas, conforme previsto no projeto aprovado em Comitê de Ética sob número CAAE: 77305524.4.0000.0021.

Optou-se por realizar o estudo com jovens adultos, para obter informações sobre todo o processo de escolarização. Colaboraram com o estudo 15 participantes, que nos resultados são identificados como Aluno ou Aluna, com idade igual ou superior a 18 anos, que cursaram o Ensino Fundamental em escolas públicas municipais de Corumbá e concordaram em participar da pesquisa.

O instrumento de pesquisa utilizado foi um formulário autoaplicável e anônimo, composto por dez questões abertas, destinado a estudantes universitários de origem boliviana que cursaram a educação básica em escolas de Corumbá. O formulário, disponibilizado na plataforma Google Forms, teve como objetivo abordar aspectos do cotidiano escolar na fronteira entre Corumbá e Puerto Quijarro, contemplando experiências vivenciadas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Juntamente com o formulário, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e, após seu preenchimento, os participantes foram considerados aptos a integrar a pesquisa.

A busca dos participantes foi realizada por meio do método *snowball*, uma técnica de amostragem não probabilística que se fundamenta nas redes de relações sociais entre os sujeitos da pesquisa, possibilitando que a amostra se amplie de forma gradual a partir de indicações sucessivas dos próprios participantes (Vinuto, 2014). Os participantes iniciais eram acadêmicos do curso de Educação Física, cujo pesquisador é docente, sendo assim, o início da amostra, foi dado por conveniência, o pesquisador sabia da existência de acadêmicos que se enquadravam nos critérios de inclusão da pesquisa.

² conjunto de regras que define o que deve ser ensinado e quais comportamentos devem ser passados aos alunos, além de práticas usadas para ensinar esses conteúdos e atitudes. Essas regras e práticas têm objetivos que mudam conforme a época, podendo ser religiosos, sociais, políticos ou apenas para ajudar na convivência em sociedade. Para entender tudo isso, é importante considerar os profissionais que colocam essas regras em prática — principalmente os professores, que seguem essas orientações e usam métodos pedagógicos para aplicá-las no dia a dia. (Juliá, 2001)

³ Que traz como dispositivo a escola: uma instituição obrigatória, composta por um corpo de especialistas formados especificamente para o ensino. Seu funcionamento é sustentado por um sistema de inspeções que atua em todos os níveis, orientado pela vigilância hierárquica. As ações pedagógicas baseiam-se em programas escolares unificados e uniformes em âmbito nacional, o que contribui para a padronização das práticas pedagógicas e didáticas (Rodríguez, 2025).

Optou-se pela adoção do método *snowball*, por configurar-se como uma estratégia metodológica adequada à identificação de participantes de difícil acesso, além de proporcionar maior densidade e profundidade qualitativa às informações produzidas no decorrer da pesquisa.

As respostas obtidas por meio dos formulários foram analisadas segundo a técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2021), com o propósito de compreender criticamente o sentido das respostas às questões abertas. Buscou-se identificar convergências e divergências, além de examinar os conteúdos manifestos e latentes, bem como as significações explícitas e implícitas presentes nas respostas do questionário. A análise foi conduzida seguindo as três etapas clássicas definidas pela autora.

Na primeira etapa, correspondente à pré-análise, procedeu-se à organização do material empírico e à leitura flutuante das respostas dos participantes, com o intuito de identificar e definir as categorias de análise, que foram: dificuldade de comunicação; cultura escolar e invisibilidade; e o jogo e a brincadeira como fatores de visibilidade dos alunos fronteiriços.

Em seguida, realizou-se a exploração do material, momento em que as informações foram agrupadas em categorias temáticas, de modo a possibilitar uma visão sistematizada e coerente do corpus analisado.

Por fim, na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram interpretados à luz do referencial teórico, buscando-se compreender os sentidos, contradições e implicações presentes nas narrativas dos participantes, de forma a articular os achados empíricos às bases conceituais que sustentam a pesquisa.

A COMUNICAÇÃO COMO CONDIÇÃO PARA A INTERAÇÃO HUMANA

Nas cidades fronteiriças do Brasil com os demais países latino-americanos, principalmente as que possuem turismo de compras, fala-se informalmente o “portunhol”, uma mescla entre os idiomas português e espanhol, configurando um conjunto de variedades linguísticas que incorporam traços de ambas as línguas. Esse fenômeno, desenvolvido historicamente, manifesta-se de forma recorrente, tendo como finalidade possibilitar a comunicação e a intercompreensão entre os falantes (Langellier, 2021).

Em Corumbá, no âmbito das interações cotidianas, especialmente em espaços comerciais e nas feiras, é possível identificar estratégias comunicativas que viabilizam a interação entre brasileiros e bolivianos, nas quais o “portunhol” mostra-se suficiente para garantir a compreensão mútua. Entretanto, quando a comunicação se desloca para o contexto escolar, sobretudo no que concerne a crianças que experimentam uma identidade híbrida (brasileira/boliviana), a dinâmica comunicativa torna-se mais complexa, exigindo outras mediações linguísticas e pedagógicas.

No âmbito doméstico das crianças nascidas em Corumbá e residentes na Bolívia, observa-se a predominância do espanhol e o ingresso no espaço escolar impõe a elas a necessidade de aquisição e uso fluente do português como língua “de escolarização”. Essa condição, que em princípio poderia ser vista como uma vantagem por possibilitar o bilinguismo, espanhol no ambiente familiar e português na escola, acaba se tornando o primeiro fator a contribuir para a invisibilidade dessas crianças.

Para pais e responsáveis, de origem boliviana, a comunicação com escola apresenta-se como um desafio. Mesmo diante de esforços reiterados, a limitação no domínio da língua portuguesa, aliada à escassez de profissionais de educação que falam espanhol, contribui para a emergência de múltiplas dificuldades de interlocução e problemas administrativos.

Segundo relato de uma professora de uma das escolas que atendem os alunos fronteiriços de Corumbá, foi necessário chamar a professora de espanhol para que mãe compreendesse o que

estava acontecendo com o filho dela, a criança não estava fazendo as lições de casa e os pais precisavam ajudar⁴.

Conforme aponta Ribeiro (2011), nos contextos familiares compostos por pais e mães bolivianos, as dificuldades escolares tendem a se intensificar, uma vez que o português não é a língua de uso no ambiente doméstico, inviabilizando, assim, que a criança receba dos responsáveis o suporte necessário para o enfrentamento das exigências e desafios do cotidiano escolar.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes na interlocução com pais e responsáveis são discutidas por Silva (2016), que identifica a comunicação nesse contexto como um processo fragmentado. Essa fragmentação, segundo a autora, dificulta a compreensão, por parte das famílias, das demandas escolares das crianças, tanto no acompanhamento das tarefas de casa quanto na participação em reuniões pedagógicas, o que acaba por repercutir negativamente no processo de ensino e aprendizagem.

A ausência da oralidade da língua portuguesa em sua casa pode dificultar a comunicação da criança no ambiente escolar, gerando uma certa timidez que interfere na participação nas aulas e na relação com o professor e com os demais alunos que, em sua grande maioria, não falam espanhol. Os professores, por sua vez, reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos alunos fronteiriços, contudo, afirmam não dispor de tempo para um acompanhamento mais individualizado, atribuindo ao elevado número de estudantes em sala de aula a principal justificativa para essa limitação (Conceição, 2014). Todas as situações anteriormente relatadas provocam, mesmo que indiretamente a invisibilidade do aluno fronteiriço, que muitas vezes por timidez ou por vergonha, prefere ficar calado, pouco se expressando perante os seus pares e professores.

No que se refere aos problemas de comunicação, os participantes da pesquisa relataram que, ao longo de sua trajetória escolar, presenciaram situações envolvendo professores e alunos fronteiriços nas quais a falta de domínio da língua portuguesa tornava esses estudantes vulneráveis, transformando-os em alvos de piadas e episódios de bullying.

A CULTURA ESCOLAR COMO FATOR QUE PROPICIA A INVISIBILIDADE

Com o ingresso na escola, instaura-se o ofício de aluno, cuja principal obrigação consiste em assimilar a cultura escolar⁵, conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, ao serem selecionados, organizados, normalizados e rotinizados em conformidade com os imperativos da didatização, configuram-se como o objeto de uma transmissão deliberada, sistematizada e institucionalmente legitimada no âmbito escolar (Forquin, 1993), muitas vezes em detrimento de sua cultura de origem, especialmente quando estas se mostram incompatíveis com as expectativas institucionais.

Nesse processo, a criança deixa de ser apenas criança e passa a se adequar à disciplina do corpo e da mente imposta pelas regras e pela hierarquia dos estabelecimentos de ensino que frequenta (Sarmiento, 2011).

Das dimensões da cultura escolar apontadas por Frago (2024) o tempo escolar⁶, que pode ser organizado em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, regime de alternância regular de

⁴ Depoimento realizado por uma professora em uma roda de conversa realizada em aula na graduação

⁵ Frago (2024) identifica três dimensões constitutivas da cultura escolar — o espaço, o tempo e a linguagem —, as quais exercem profunda influência sobre o ser humano, alcançando sua consciência interior, seus pensamentos e atividades, tanto no plano individual quanto coletivo, bem como enquanto espécie em sua relação com a natureza da qual é parte integrante.

⁶ O tempo escolar não constitui, portanto, um simples esquema formal ou uma estrutura neutra na qual se “despeja” a educação, mas uma sequência, curso ou sucessão contínua de momentos nos quais se organizam os processos e as ações educativas, o fazer escolar. É um tempo que expressa determinados pressupostos psicopedagógicos, valores e formas de gestão, um tempo a ser interiorizado e aprendido (Frago, 2024).

estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência ou em outros critérios (Brasil, 1996).

O tempo escolar enseja práticas escolares, entre as quais, as práticas de avaliação de aprendizagem que, nesse contexto, especulamos que venham ser um dos principais causadores da invisibilidade do aluno fronteiriço, isso porque o avanço escolar ainda se encontra condicionado a práticas avaliativas tradicionais, baseadas em modelos padronizados momentos ritualizados de aplicação de provas; instrumentos avaliativos voltados à aferição de recortes específicos de conteúdo que devem ser demonstrados, predominantemente, por meio da linguagem escrita (Marin & Braun, 2018). Modelos de avaliação que dependem do domínio da língua portuguesa, qualquer que seja a área de conhecimento avaliada, impactam negativamente os resultados das crianças fronteiriças.

Para Marin e Braun (2018), seguindo nessa lógica, os produtos finais, trabalhos, testes e provas, constituem a principal fonte de pontuação e classificação escolar. Os estudantes que não atingem a média estabelecida são retidos e obrigados a refazer o ano letivo, ou seja, não avançam no tempo escolar.

As avaliações possuem a clara intenção de homogeneização e são sustentadas nos projetos pedagógicos de qualidade máxima, para obter de “sucesso”, e por conseguinte mais verbas para as escolas, mascarados em garantir um bom resultado pra o estudante.

O quadro a seguir apresenta, sob a ótica dos participantes do estudo como as práticas avaliativas da aprendizagem influenciaram, muitas vezes negativamente, no início do seu processo de socialização escolar e de interação com os outros alunos.

Quadro 1 – Práticas avaliativas

Práticas Avaliativas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15
Leitura															
Trabalho em grupo															
Ditado															
Prova Oral															

Fonte: Dados da pesquisa

Quando questionados sobre as práticas docentes relacionadas a avaliação, os participantes da pesquisa, apontaram o trabalho em grupo, o ditado, a leitura e as provas oral como fatores que desencadeavam ansiedade e nervosismo.

A leitura em voz alta para toda a classe e/ou para coordenadores a escola foi para os participantes da pesquisa, um grande causador de ansiedade. O aluno fronteiriço, geralmente já é mais calado, e quando convidado (obrigado) a ler um texto para toda a sala, sente-se exposto, pois muitas vezes, longe dos professores, é ridicularizado pelo seu sotaque, pelos alunos que residem no Brasil.

Para mim a parte mais difícil de ir a escola era quando a professora pedia para eu ler em voz alta, tinha vezes que eu não conseguia falar, gaguejava (Aluna 9).

Quando eu estava no 4º ano eu já lia super bem, mas eu não conseguia ler para a sala toda, parecia que sempre tinha alguém rindo de mim (Aluno 10).

Na minha sala a profe fazia rodízio de quem ia ler, uma vez, quando era eu que ia ler, fingi que estava rouco (Aluno 13).

O trabalho realizado em grupo fora da escola foi indicado, em cinco respostas, como um elemento que interferia negativamente no desempenho acadêmico dos discentes. As condições geográficas e a localização de suas residências constituíam um obstáculo à realização desse tipo de atividade, o que levava muitos estudantes a executarem as tarefas de maneira individual ou a buscarem a colaboração de colegas que igualmente residiam em território boliviano.

Teve uma vez que um professor pediu um trabalho em grupo, e eu disse que não conseguiria fazer porque morava na Bolívia e a fronteira estava fechada. Meu pai me levava de moto até a Receita, daí eu pegava um taxi para vir para a aula. Para eu voltar a tarde ficava muito caro, eu estudava pela manhã. O professor gritou para mim: “Se vira você estuda no Brasil!” Eu fiquei com vergonha (Aluna 7).

Quando tinha trabalho em grupo, eu simplesmente não ia e era expulsa dos grupos, também houve situações em que ninguém me queria em seus grupos por esse fator, mas como sempre tinha colegas bolivianos procurava fazer com eles (Aluno 14).

Eu nunca gostei de trabalho em grupo, se era na escola, ninguém queria fazer comigo, riam do jeito que eu falava, eu trocava palavras do português para o espanhol. E se fosse trabalho para fazer em casa aí piorava a situação, eu sempre fui o único “boliviano” na minha turma (Aluno 2).

A fala dos participantes retrata uma situação pouco aprofundada nos relatos encontrados na literatura sobre a realização de trabalhos em grupo, os chamados trabalhos colaborativos, a possibilidade dessa metodologia de ensino, aumentar, como no caso dos alunos fronteiriços a um maior desgaste e por consequência um isolamento diante do grupo.

Esse resultado parece contestar, em alguma medida, um dos pressupostos da teoria histórico-cultural da aprendizagem: o papel fundamental dos pares na promoção do desenvolvimento cognitivo e, por conseguinte, da aprendizagem escolar (Vygotsky, 2024). No entanto, é importante ressaltar que o trabalho em grupo pode não fomentar a aprendizagem por pares e reforçar discriminações e preconceitos se não houver atividades mediadas pelo professor que ensinem o valor da colaboração para a aprendizagem de todos os que participam dela, o respeito às diferentes formas de aprender e aos diferentes tempos de aprendizagem. Sem isso, a exigência de realização de trabalhos em grupo fora da escola pode provocar situações de desrespeito e de reprodução de desigualdades como as que relatadas pelos participantes desta pesquisa.

Outro recurso didático comum no ensino-aprendizagem da escrita da língua portuguesa, o ditado, também faz parte de situações que, segundo dois participantes da pesquisa, causam constrangimentos nos alunos fronteiriços, uma vez que, segundo dois participantes da pesquisa, duas professoras os ao serem chamados ao quadro pelas professoras para fazer a correção do ditado.

A prova oral como prática avaliativa também foi apontada como um fator de estresse por um participante da pesquisa, de acordo com o Aluno 11, sua professora, do 4º ano, o repreendeu durante o exame oral devido ao seu sotaque, dizendo que ele deveria “aprender a falar direito”.

O que observamos ter acontecido com os participantes da pesquisa já foi alertado por Candau (2011):

A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver. (Candau, 2011, p. 241).

As situações descritas pelos participantes da pesquisa - relativas ao cotidiano escolar, ao sotaque, a mistura entre o português e do espanhol, e, em determinados casos, à dificuldade de ser compreendido por seus pares e professores - revelam dinâmicas que, em certa medida, produzem no aluno fronteiriço o desejo de ser invisível. Todos os participantes do estudo afirmaram ter sido alvo de preconceito e/ou bullying, enquanto cursavam o Ensino Fundamental nas escolas fronteiriças.

Ser invisível pode ser uma maneira de evitar o deboche, o bullying e o preconceito, uma vez que muitos alunos que residem na Bolívia já são alvos desse tipo de atitude devido à sua aparência étnica, o chamado fenótipo boliviano⁷.

Eu já fui alvo de piadas por parte dos meus colegas e também da minha professora que tentava nós fazer inferiores só por causa de ser bolivianos (Aluna 7).

Como eu falo os dois idiomas frequentemente isso faz eu misturar os dois. Colegas já fizeram piadas por isso, e eu fingia que não me importava (Aluno 15).

A hora do recreio era o pior momento para mim, sem os professores olhando, os colegas de sala faziam piadas por causa que tinham palavras que nada conseguíamos pronunciar (Aluno 1).

A vontade de ser invisível não é exclusiva dos alunos de origem boliviana que estudam nas escolas de Corumbá. Juliani (2021) constatou, em uma escola de Foz do Iguaçu que atende alunos nascidos no Brasil, mas que moram no Paraguai, os chamados “brasiguaios”, a vontade de permanecer invisível para não se tornar motivo de piadas preconceituosas.

O fenômeno do bullying durante o intervalo escolar também é abordado por Duma (2014), em pesquisa sobre interculturalidade em escolas da fronteira, realizada em escolas de Corumbá. De acordo com a autora, os estudantes participantes de sua pesquisa relataram enfrentar dificuldades de integração com os colegas residentes em Corumbá, sendo, em diversas ocasiões, alvo de insultos e estigmatizações, como ao serem chamados de “bugres” ou “bolivianos”.

Em duas escolas de Corumbá, o bullying é percebido por aqueles que residem em Corumbá, em contrapartida os alunos brasileiros que residem na Bolívia não apenas o identificam, mas são os principais alvos, chegando muitas vezes à violência física para se defender (Vernochi, 2022).

A invisibilidade, muitas vezes é um desejo que vai além dos muros da escola. Em uma pesquisa sobre alunos fronteiriços, Ribeiro (2011) se deparou com um estudante, filho de mãe brasileira e pai boliviano, que solicitou ao seu pai que deixasse de buscá-lo na escola, temendo as manifestações preconceituosas dos colegas e sentindo vergonha em razão da nacionalidade boliviana de seu genitor (Ribeiro, 2011).

O JOGO E A BRINCADEIRA COMO FATORES DE VISIBILIDADE DOS ALUNOS FRONTEIRIÇOS.

Se a cultura escolar pode contribuir, direta ou indiretamente, para a invisibilidade da criança que mora na Bolívia e estuda no Brasil, a Cultura Lúdica⁸, um elemento das Culturas da Infância, pode despertar nos alunos a possibilidade de se fazer visível.

⁷ O “fenótipo boliviano” não constitui uma categoria biológica homogênea, mas uma construção sociocultural associada, sobretudo, às populações indígenas. De modo geral, tais grupos apresentam as seguintes características fenotípicas: tonalidade de pele variando do pardo ao acobreado, cabelos lisos e escuros, olhos castanho-escuros ou negros de formato levemente amendoado, e estrutura facial marcada por maçãs do rosto salientes e traços arredondados.

⁸ conjunto de práticas, comportamentos, regras e linguagens que caracterizam a identidade de um grupo de crianças em suas diferentes formas de brincar — como cantigas, danças, jogos, piadas e brinquedos —, estando essas manifestações diretamente relacionadas às diversas experiências da infância (Grillo, et al., 2019).

Essa visibilidade pode se concretizar por meio do jogo e/ou da brincadeira⁹, elementos fundamentais da Cultura Lúdica. As características do jogo, conforme descritas por Huizinga (2019), evidenciam-no como uma atividade livre, regida por regras próprias e desenvolvida dentro de limites de tempo e espaço definidos, capaz de proporcionar ao participante uma suspensão temporária da realidade.

Nesse contexto, o jogo proporciona aos participantes uma experiência singular, uma vez que a linguagem lúdica possui um caráter universal: para jogar, não é necessário falar português ou espanhol, tampouco residir em Corumbá ou na Bolívia, basta jogar. Um exemplo expressivo dessa universalidade é o jogo da queimada, praticado em diferentes partes do mundo. Em Portugal, é denominado *mata* ou *queimada*, preservando semelhanças com a versão brasileira; já em países como França, Itália, Espanha e em várias regiões da América Latina, recebe o nome de *bola prisioneira* (Burgués, 2007). Em qualquer um desses lugares, não ter a nacionalidade ou não dominar a língua, não significa não poder jogar.

A criança que estuda em escolas próximas à Bolívia vivencia uma experiência distinta daquela que frequenta instituições mais afastadas. O convívio com colegas que moram na Bolívia favorece o aprendizado e a troca de jogos e brincadeiras tradicionais daquele país, conforme apontam Amarilio e Zaim-de-Melo (2025). Segundo os autores, durante os intervalos das aulas é comum observar os alunos praticando o “tacho pateado”, o “lobo lomito” e outras brincadeiras tradicionais¹⁰, como polícia e ladrão, pega-pega, esconde-esconde, pular corda e amarelinha.

Além das brincadeiras e jogos realizados nos intervalos, como constatado no estudo (Amarilio e Zaim-de-Melo, 2025), há na escola alguns momentos e situações em que a invisibilidade parece ser atenuada ou mesmo deixa de existir, entre esses momentos, estão as aulas de Educação Física. Participantes desta pesquisa mencionam ter vivenciado isso:

Quando eu estava na aula de Educação Física era diferente, ali não importava onde eu morava, se eu jogasse bem, todo mundo me queria no time (Aluno 13).

Eu fiz parte do time da escola, nos Jogos da REME, era titular no futsal, goleiro. Uma vez mandaram me buscar na fronteira, porque eu não podia faltar (Aluno 8).

Eu tinha um professor que não deixava ninguém ficar sem fazer a aula, ele dava muitos jogos, sempre trazia coisa nova, era muito gostoso. Eu era muito boa na queimada, todo mundo queria eu no time (Aluna 4).

Essa possibilidade da Educação Física ser um agente que favorece a integração de todos e, nesse caso específico, a visibilidade da criança fronteiriça em um contexto escolar que muitas vezes lhe é hostil, é justificada pelo seu objeto de ensino: um conjunto de práticas corporais historicamente construídas e socialmente significadas, como jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (Brasil, 2018). Lembrando que em todas as práticas corporais em que exista uma disputa, o “jogo” só acontece porque existe o adversário, ou seja, **jogar contra é jogar com**.

⁹No Brasil existe uma ampla discussão buscando uma distinção entre jogar e brincar. Para alguns pesquisadores (Brougère, 2022; Kishimoto, 2017) a brincadeira é mais espontânea, livre, enquanto o jogo implica regras, limites e estruturação, ainda que mantenha o caráter lúdico e prazeroso.

¹⁰ Os jogos e brincadeiras tradicionais, cujas origens são em grande parte indetermináveis, resistiram à passagem do tempo (Burgués et al, 2011) e continuam sendo transmitidos oralmente. Essa transmissão ocorre por meio da interação entre diferentes gerações — avós, pais, familiares e pessoas afetivamente próximas — ou ainda entre indivíduos da mesma faixa etária, como irmãos, primos e amigos (Zaim-de-Melo, Duarte, Sambugari, 2020).

CONCLUSÃO

Quando iniciamos a pesquisa, buscávamos compreender os mecanismos que produzem a invisibilidade da criança fronteiriça, em especial, daquela nascida no Brasil, residente na Bolívia e estudante em escolas brasileiras. Quais fatores contribuíam para essa condição? E, paralelamente, em quais momentos e de que maneira essa criança poderia sentir-se visível?

A pesquisa permitiu compreender que a invisibilidade vivenciada por crianças que vivem na Bolívia e estudam em escolas brasileiras é um fenômeno social e educacional complexo, resultante da confluência de fatores linguísticos, culturais e institucionais. O estudo evidenciou que a barreira do idioma e as práticas pedagógicas pautadas em modelos homogêneos de ensino e avaliação reforçam processos de exclusão simbólica, tornando essas crianças pouco reconhecidas em seus espaços escolares.

Constatou-se que a cultura escolar, estruturada sobre parâmetros de uniformização e controle, tende a invisibilizar as diferenças culturais e linguísticas que marcam o cotidiano das escolas de fronteira. Ao mesmo tempo, observou-se que o jogo e a brincadeira, dimensões centrais da cultura lúdica, emergem como importantes mediadores de visibilidade, pois possibilitam a expressão da identidade e da singularidade dos alunos, independentemente do idioma ou da nacionalidade.

Diante disso, concordamos com Ribeiro (2011), entendendo que se torna imprescindível que as escolas de fronteira repensem seus currículos e práticas pedagógicas, reconhecendo a pluralidade cultural como princípio formativo. A superação do “dogma da soberania” e a valorização das culturas infantis fronteiriças configuram caminhos fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva, intercultural e sensível às realidades vividas por essas crianças.

Contribuições dos Autores: Zaim-de-Melo, R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Duarte, R. M.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável.

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

- Amarilo, E. S. C., & Zaim-de-Melo, R. (2025). Sou brasileiro, pero a mi me gusta jugar. Anais do IX Seminário de Estudos Fronteiriços, Corumbá, MS.
- André, M. E. D. A. de. (2005). Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. Brasília, DF: Líber Livro.
- Bardin, L. (2021). Análise de conteúdo (4ª ed.). Lisboa: Editora 70.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC.
- Brougère, G. (2022). Um jogo situado: contexto e recursos de práticas. In: Grillo, R. M., Scaglia, A.J.; Carneiro, K.T. Em defesa do jogo: diálogos epistemológicos contemporâneos. Curitiba: Apris.
- Burgués, P. L., Ribas, J. F. M., Marin, E. C., & Souza, M. S. (2011) Os jogos tradicionais no mundo: associações e Possibilidades. *Licere*, 14(2), 1-15.
- Conceição, O. S. F. (2014). Migração pendular na fronteira Brasil-Bolívia: Uma análise dos alunos nas escolas públicas de Corumbá (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá).
- Damayanti, S. N., Tiaraningrum, F. H., Nurefendi, J., & Lestari, E. Y. (2023). Pengenalan permainan tradisional untuk melestarikan budaya Indonesia. *Jurnal Bina Desa*, 5(1), 39-44.

- Duma, D. U. M. B. (2014). Ações interculturais nas escolas de fronteira: Integração e preservação da identidade (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá).
- Forquin, J.-C. (1993). Escola e cultura: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frago, A. V. (2024). Entre la Educación y la Historia. Memoria personal y selectiva. *Sarmiento: Revista Galego-Portuguesa de Historia da Educación*, 28, 69-89.
- Huizinga, J. (2019). Homo ludens: O jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva.
- Julia, D. (2001). A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1(1), 9-43.
- Juliani, E. M. (2021). Representações sobre ser plurilíngue em escolas monolíngues de fronteira (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu).
- Kishimoto, T. M. (2017). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez.
- Langellier, J.P. (2021). El Portuñol nació en la Triple Frontera y está de moda. *El Clarín, Cuaderno Sociedad*.
- Marin, M., Braun, P. (2018). Avaliação da aprendizagem em contextos de inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, 31(63), 1009-1024.
- Ribeiro, M. L. O. (2011). O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO) (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá).
- Rodríguez, R. (2025). Corpo e jogo: A propósito do acontecimento no dispositivo pedagógico. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 18(37), e22629.
- Sarmento, M.J. (2011). A reinvenção do ofício de criança e aluno. *Atos de Pesquisa em Educação – FURB*, 6, 581-602.
- Silva, N. B. P. R. (2016). Escola de fronteira: Proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá/MS (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá).
- Vernochi, A. G. da. (2022). Xenofobia em ambiente escolar fronteiriço: Uma análise de estudo de caso em Corumbá, MS (Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá).
- Vygotsky, L. S. (2024) Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L S Vygotsky. Tradução e organização Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. SP: Editora Expressão Popular.
- Vinuto, J. (2014). A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: Um debate em aberto. *Temáticas*, 22(44), 203-220. <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>
- Weschenfelder, V. I., Oliveira, J. F. de, & Fabris, E. T. H. (2021). Docencia y relaciones interculturales en la frontera Brasil-Venezuela. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 102(262), 668-688.
- Zaim-de-Melo, R., Duarte, R. M., & Sambugari, M. R. do N. (2020). Jogar e brincar de crianças pantaneiras: Um estudo em uma “escola das águas”. *Pro-Posições*, 31, e20180052.

Recebido: 1 de outubro de 2025 | **Aceito:** 2 de dezembro de 2025 | **Publicado:** 31 de dezembro de 2025



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.