

# Processos de escolarização de imigrantes venezuelanos em Porto Velho/RO: Percepções de pais e professores

Schooling processes of Venezuelan immigrants in Porto Velho/RO: Perceptions of parents and teachers

Sabrina Marques de Souza<sup>1</sup>; Rafael Fonseca de Castro<sup>2</sup>; Cáthlen Lemos Silva<sup>3</sup>

DOI: 10.51207/2179-4057.20260033

## Resumo

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa que investigou os processos de escolarização de estudantes imigrantes venezuelanos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Porto Velho/RO. A investigação, de caráter exploratório e fundamentada na abordagem dialética, envolveu sete professores e sete pais de estudantes residentes na Ocupação Miraflores. A produção de dados ocorreu por meio de entrevistas semi-estruturadas, analisadas à luz do materialismo histórico-dialético. O estudo se apoiou na articulação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Teoria da Subjetividade de Fernando González Rey, compreendendo a escolarização como processo constituído por experiências, identidades culturais e mediações sociais. O recorte aqui apresentado se refere às percepções de pais e de professores sobre a escolarização dos estudantes venezuelanos. Os resultados indicam que, para os pais, a escola representa inclusão social e esperança de um futuro melhor para os filhos, valorizando as oportunidades educacionais no Brasil. Já os professores apontam limites como a barreira linguística, as dificuldades de adaptação cultural e a ausência de formação específica para lidar com demandas de estudantes imigrantes. Apesar disso, emergem práticas sustentadas pelo acolhimento, pela empatia e pelo compromisso ético – que se configuram como possibilidades para um ambiente escolar mais inclusivo. Conclui-se que as percepções de pais e professores revelam a coexistência de barreiras estruturais e possibilidades relacionais, indicando

## Summary

This article presents results of a research that investigated the schooling processes of Venezuelan immigrant students enrolled in the early years of elementary school in public schools in Porto Velho, state of Rondônia. The exploratory research, based on a dialectical approach, involved seven teachers and seven parents of students living in the Miraflores Occupation. Data were collected through semi-structured interviews, analyzed through dialectical-historical materialism. The study was based on the articulation between Cultural-Historical Theory and Fernando González Rey's Theory of Subjectivity, understanding schooling as a process constituted by experiences, cultural identities, and social mediations. The excerpt presented here refers to parents and teachers perceptions regarding the schooling processes of Venezuelan students. The results indicate that, for parents, school represents social inclusion and hope for a better future for their children, valuing educational opportunities in Brazil. Teachers, however, point to limitations such as the language barrier, difficulties in cultural adaptation, and the lack of specific formation for them to deal with the demands of immigrant students. Despite this, practices sustained by acceptance, empathy, and ethical commitment emerge – which constitute possibilities for a more inclusive school environment. The conclusion is that the parents and teachers perceptions reveal the coexistence of structural barriers and relational possibilities, indicating the need for public policies and educational initiatives that

Trabalho realizado na Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Sabrina Marques de Souza – Mestra em Educação (PPGE/UNIR); Licenciada em Pedagogia (UNIRON) e Bacharela em Direito (ULBRA); Professora da Rede Municipal de Educação de Porto Velho, RO; Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil. 2. Rafael Fonseca de Castro – Doutor em Educação (PPGE/UFPel); Professor Adjunto do Departamento Acadêmico de Ciências da Educação; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEEProf); Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil. 3. Cáthlen Lemos Silva – Mestra em Educação (PPGE/UNIR). Licenciada em Pedagogia (UNIR); Especialista em Neurociência Aplicada à Educação (Faculdade Sapiens); Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, Brasil.

a necessidade de políticas públicas e de ações formativas que fortaleçam a escolarização de estudantes estrangeiros nos Anos Iniciais e promovam uma educação culturalmente sensível e humanizada.

**Unitermos:** Imigração Venezuelana. Escolarização. Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Percepções. Pais. Professores.

strengthen the education of Venezuelan students in the early years of Elementary School and promote a culturally sensitive and humane education.

**Keywords:** Venezuelan Immigration. Schooling. Early Years of Elementary School. Perceptions. Parents. Teachers.

## Introdução

O Brasil tem se configurado, nas últimas décadas, como destino de diversos fluxos migratórios, especialmente, provenientes de países da América Latina. Entre os quais, destacamos a imigração venezuelana, impulsionada por crises políticas, econômicas e sociais que atingem diretamente as famílias e suas possibilidades de permanência em seu país de origem (Reznik, 2020).

De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2022), no ano de 2011, foram registrados, aproximadamente, 74.339 mil imigrantes no Brasil, dos quais 32,6% eram mulheres e 12,6% tinham menos de 18 anos. Dez anos depois, em 2021, esse contingente dobrou, alcançando 151.155 registros de ingressos de imigrantes no país, incluindo 44,8% mulheres e 29,3% menores de 18 anos. Ainda no ano de 2022, o Brasil se consolidou como “destino relevante” para pessoas de distintas nacionalidades, registrando 307.600 mil movimentações de trabalhadores migrantes no mercado de trabalho formal, entre admissões e desligamentos (OBMigra, 2022). Dentre as nacionalidades mais representativas, destacaram-se os venezuelanos, com 147.900 movimentações, e os haitianos, com 62.000 movimentações (OBMigra, 2022).

Mais recentemente, em 2024 foram registrados 194.331 novos imigrantes no Brasil, conforme divulgado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e pelo OBMigra (2025). Os venezuelanos lideram as nacionalidades com maior número de registros, totalizando 94.726 pessoas, incluindo tanto autorizações de residência quanto reconhecimento de refúgio. Esse fluxo migratório tem repercutido

de maneira particular na Região Norte do país, em estados como Roraima e Rondônia, onde escolas municipais se tornaram *locus* de acolhimento de crianças que ingressam no Brasil com suas famílias imigrantes.

No contexto nacional, dados do Observatório das Migrações (2024) apontam que, entre 2011 e 2022, o Brasil registrou um aumento contínuo no número de matrículas de imigrantes na Educação Básica. Em 2022, foram registradas 121.400 matrículas. O Ensino Fundamental concentrou a maior parte dessas matrículas. Em Rondônia, o número de matrículas de estudantes imigrantes na Educação Básica passou de 1.404, em 2019, para 1.764, em 2020.

Nesta ordem de intensificação, em Porto Velho, capital do estado de Rondônia, dados da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/PVH) indicam que, entre os anos de 2020 e 2025, houve um crescimento de 225,25% nas matrículas de estudantes imigrantes, sendo a maioria venezuelanos. Atualmente, apenas na primeira etapa do Ensino Fundamental, estão matriculados 401 estudantes imigrantes estrangeiros, dos quais 301 são venezuelanos (SEMED/PVH, 2025).

Todavia, a inclusão dessas crianças no sistema educacional brasileiro se revela um desafio complexo, que extrapola a matrícula e envolve aspectos como barreiras linguísticas, adaptação curricular, acolhimento cultural e formação docente específica para trabalhar com estrangeiros. Pesquisas nacionais apontam que, embora a escola seja o espaço estratégico para a inclusão social, ainda reproduz desigualdades e práticas excludentes (Oliveira et al., 2014).

Santos (2023) analisou o ensino de uma segunda língua para estudantes imigrantes que ainda enfrenta desafios no contexto das escolas públicas brasileiras a partir de uma realidade em Boa Vista/RR, em que revelou a ausência de formação específica dos docentes para trabalhar com o português como segunda língua e a inexistência de uma política pública sistematizada voltada para essa realidade.

Outra pesquisa que chama a atenção é a tese “Fronteiras na educação: uma leitura sobre a trajetória escolar de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série”, de Zakia Ismail Hachem (2023), que analisa o impacto da imigração internacional na Educação básica brasileira, com ênfase no fenômeno da distorção idade-série.

Entretanto, ao se pensar em imigrações internacionais no território brasileiro, ainda é importante considerar o direito à igualdade, visto que, como destaca Bertoldo (2020, p. 140), “as lutas por igualdade desconsideraram as discriminações por motivo de raça e nacionalidade, quando a universalidade dos direitos humanos tinha como padrão a humanidade masculina, branca, europeia, ocidental”.

Diante desse contexto, é fundamental compreender como se estruturam os processos de escolarização dessa população, de modo a subsidiar a formulação de políticas públicas e a implementação de práticas pedagógicas que promovam a efetiva inclusão, assegurem a equidade e reafirmem o pleno exercício dos direitos humanos de crianças e adolescentes em contexto migratório.

Nesse cenário, o presente artigo apresenta e discute dados de uma pesquisa que objetivou investigar como ocorrem os processos de escolarização de estudantes imigrantes venezuelanos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Porto Velho/RO (Souza, 2025). O estudo se apoiou na articulação entre a Teoria Histórico-Cultural (THC) e a Teoria da Subjetividade, de Fernando González Rey (1997, 2003, 2005, 2011) (Rey & Matjás Martínez, 2017; 2019), desdobramento teórico da THC, compreendendo a escolarização como processo atravessado por experiências individuais, identidades culturais e mediações sociais. A relevância da pesquisa a qual

aqui nos referimos reside no papel fundamental que a Educação desempenha na promoção da inclusão social, no desenvolvimento intelectual e na garantia dos direitos fundamentais de todos os cidadãos, incluindo os imigrantes.

O presente artigo está organizado para, primeiramente, apresentar o método utilizado na pesquisa, seguido por uma revisão de estudos científicos sobre os processos de escolarização de estudantes imigrantes no Brasil. Em seguida, são apresentados e discutidos resultados referentes às percepções de pais e professores sobre a escolarização de crianças venezuelanas matriculadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas públicas de Porto Velho/RO. Por fim, apresentamos nossas considerações e as referências que embasam este manuscrito.

## Método

O estudo que originou este artigo foi desenvolvido por meio de um estudo de campo de natureza exploratória (Gil, 2021), utilizando o materialismo histórico-dialético como abordagem de investigação (Asbahr, 2011; Castro, 2024).

O método dialético é caracterizado por um movimento mediado, dialeticamente constante, com idas e voltas que podem ocorrer do todo às partes ou das partes ao todo. Esse movimento torna possível compreender as singularidades das partes em relação ao todo, sendo que cada parte reflete a totalidade (Asbahr, 2011). Nesse sentido, Castro (2024) destaca que a Educação é um fenômeno em permanente transformação, e, por isso, utilizar os movimentos ressaltados por Asbahr (2011) constitui um ponto-chave para a compreensão das questões educacionais sob a epistemologia desse referencial.

O *lôcus* da investigação se constituiu por duas escolas públicas municipais de Anos Iniciais de Porto Velho/RO, selecionadas intencionalmente por apresentarem número de matrículas de estudantes imigrantes venezuelanos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental considerado expressivo pela SEMED/PVH. Os participantes da pesquisa foram sete pais, mães ou outros responsáveis legais de crianças residentes na Ocupação Miraflores e sete professores responsáveis pelas turmas onde

estudam os filhos desses responsáveis, compondo um grupo diversificado de sujeitos diretamente envolvidos nos processos de escolarização em contexto migratório. O foco em residentes nessa Ocupação se justifica pelas indicações, tanto da SEMED/PVH quanto pela Cáritas Porto Velho, para a realização da pesquisa – visto a invisibilidade e as difíceis condições de vida dessa comunidade, composta, essencialmente, por famílias venezuelanas.

Como instrumento de produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada (Gil, 2021), organizada em blocos temáticos que contemplaram aspectos relacionados ao perfil dos participantes, suas percepções sobre a escolarização de crianças imigrantes e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. As entrevistas foram realizadas entre os dias 17 de janeiro e 17 de março do ano de 2025, em horários previamente agendados e com consentimento livre e esclarecido dos participantes, respeitando os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, em conformidade com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde<sup>1</sup>.

Procedemos, ainda, com revisão de literatura acerca do objeto temático, no sentido de melhor compreender como os contextos histórico-culturais influenciam a Educação e o desenvolvimento humano de escolares pertencentes a grupos de imigrantes a partir de investigações nacionais sobre o tema, tendo em vista o foco estar em imigrantes ingressantes no Brasil. Nossa revisão considerou estudos recentes, e, sempre que possível, estudos que abrangem regiões que abordam as relações entre migração e processos de escolarização no Brasil. Assim, o percurso metodológico possibilitou compreender não apenas as condições objetivas que permeiam a escolarização em contexto migratório, mas também os sentidos subjetivos atribuídos pelos sujeitos envolvidos, permitindo uma análise dialética das contradições, tensões e possibilidades desse complexo processo.

## Resultados

### Pesquisas nacionais e a inclusão dos imigrantes nas escolas brasileiras

A formação adequada de professores para lidar com a diversidade nas escolas é essencial para garantir ambientes acolhedores que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes. No entanto, instituições escolares ainda enfrentam barreiras como a falta de recursos didáticos, de infraestrutura e linguísticas, o que limita a compreensão plena de necessidades individuais – tanto dos estudantes brasileiros quanto dos imigrantes.

Diante disso, para melhor compreender as lacunas educacionais que envolvem o processo de inclusão de imigrantes nas escolas brasileiras, foi realizada uma busca na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) com o objetivo de localizar pesquisas que apresentassem dados sobre a escolarização de imigrantes no país. Foram utilizados os descritores “processos escolares”, “imigrantes” e “Brasil”.

A partir dessa busca, foi possível mapear 31 trabalhos entre teses e dissertações. Destacamos que, ao aplicar o primeiro critério de inclusão, que consistiu no recorte temporal entre os anos de 2020 e 2024, resultaram apenas onze pesquisas *Stricto sensu*. Em seguida, foi aplicado o segundo critério, que exigia a relação temática com o objeto da investigação. Dessa forma, foram excluídas seis pesquisas: duas que tratavam sobre Educação no Campo, uma sobre Educação Indígena, duas sobre cursos técnicos e uma sobre mulheres negras.

Restaram seis pesquisas que atenderam aos critérios de inclusão previamente definidos, que foram disponibilizadas publicamente no período de 2020 a 2024 e que trataram da temática proposta por esta pesquisa no âmbito da Educação Básica, conforme ilustra o Quadro 1.

A pesquisa de Roldão (2022) teve como objetivo analisar o processo de escolarização de crianças imigrantes em duas instituições de ensino localizadas na cidade de Joinville, Santa Catarina. A dissertação foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com natureza interpretativista. Em relação aos instrumentos de

<sup>1</sup> Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia (CEP/UNIR), em 10 de setembro de 2024, sob o número 7.067.521, CAAE: 80696624.7.0000.5300.

**Quadro 1***Pesquisas na BDTD sobre escolarização de imigrantes no Brasil (de 2020 a 2024)*

| Item | Título                                                                                                                                                | Autor(a)                           | Ano  | Programa/ Instituição                                                                                                                                   | Tipo de Pesquisa |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| 1    | O processo de escolarização de crianças imigrantes na cidade de Joinville - SC                                                                        | ROLDÃO, Sandra Felício             | 2022 | Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Setor de Educação/ Universidade Federal do Paraná                                    | Dissertação      |
| 2    | Além das fronteiras: processos de escolarização de crianças venezuelanas em uma escola pública brasileira                                             | LINS, Mariane                      | 2024 | Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE), da Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG) | Dissertação      |
| 3    | O acesso à educação escolar de imigrantes em Maringá: análise de políticas públicas para inserção e os desafios da interculturalidade em sala de aula | TOKUNAGA, Marta                    | 2022 | Programa de Pós-graduação em Geografia - PGE/ Universidade Estadual de Maringá - UEM                                                                    | Dissertação      |
| 4    | Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal                             | CARDOSO, Lara Andréia Sant'ana     | 2022 | Programa de Pós-Graduação em Educação/ Universidade de Brasília, Faculdade de Educação                                                                  | Dissertação      |
| 5    | Entre zonas de silêncio e (re)existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de Educação Infantil de Santa Maria/RS                   | TONETTO, Maria Luiza Posser        | 2022 | Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)                                                                      | Dissertação      |
| 6    | "Aún mejorando el mundo": experiências de estudantes venezuelanos/as em escolas paraibanas                                                            | GORDILLO SÁNCHEZ, Daniel Guillermo | 2024 | Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal da Paraíba                                                                                   | Tese             |

**Fonte:** Banco de Dados da pesquisa (2023-2025).

produção de dados, a pesquisadora utilizou entrevistas semiestruturadas, rodas de conversa, diário de campo e observação participante. Os participantes foram duas professoras, duas coordenadoras, duas gestoras e 19 crianças. Os dados evidenciaram que elas compreendem a escolarização dos estudantes imigrantes como um desafio cercado de complexidades, o qual desencadeia múltiplos sentimentos. E o idioma é destacado como uma problemática recorrente no decorrer do processo educativo dos estudantes imigrantes.

A pesquisa de Lins (2024), por seu turno, teve como objetivo investigar o processo de escolarização de estudantes de origem venezuelana matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

em uma escola pública municipal da cidade de São José dos Pinhais, estado do Paraná. A autora empregou como metodologia um estudo de caso, realizado na escola selecionada intencionalmente, buscando abordar na investigação as dimensões como o acesso à matrícula, o desempenho escolar, a relação entre os pares e a relação entre a família e a escola. A pesquisadora também realizou entrevistas semiestruturadas com as famílias dos estudantes imigrantes e com os profissionais da Educação. Os resultados evidenciam que a escolarização de estudantes imigrantes enfrenta desafios complexos e multifacetados, destacando, entre eles, as barreiras linguísticas e culturais, que geram obstáculos no processo educativo dessas crianças. A pesquisa



aponta, ainda, que as tensões nas relações entre estudantes imigrantes e brasileiros também constituem um fator limitador do avanço educacional dos primeiros.

Já a dissertação de Tokunaga (2022) objetivou compreender a jornada para inserção e continuação da aprendizagem do estudante imigrante internacional em uma escola da rede pública estadual da cidade de Maringá, Paraná. A pesquisadora fez uso de pesquisa bibliográfica e de campo, sendo que, para a primeira, procedeu um mapeamento em documentos oficiais sobre a matrícula dos estudantes de Maringá, com ênfase na escola pesquisada. Os resultados da pesquisa de Tokunaga (2022) revelam que a inclusão escolar de imigrantes internacionais, isoladamente, não assegura uma aprendizagem efetiva aos mesmos.

A pesquisa de Cardoso (2022), por sua vez, analisou políticas públicas educacionais e o processo de escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos no Centro de Ensino Fundamental 01 (CEF 01) do Varjão (Distrito Federal/DF). Cardoso (2022) adotou a abordagem qualitativa em sua pesquisa, sendo seus instrumentos para a coleta de dados a entrevista semiestruturada e a roda de conversa. Os participantes foram quatro mães e nove professores. Os dados analisados evidenciaram que a efetiva escolarização e inclusão social de migrantes venezuelanos ainda enfrenta muitos desafios e requer o desenvolvimento de políticas públicas educacionais em consonância com o que fora verificado nas pesquisas anteriormente mencionadas.

Tonetto (2022) defende uma Educação histórico-cultural e decolonial que reconheça a alteridade das infâncias migrantes e propõe a organização de espaços escolares sensíveis às diferenças culturais, linguísticas e sociais. A dissertação destaca a urgência de políticas de inclusão baseadas em escuta, diálogo e valorização das múltiplas formas de ser e estar na escola.

Já a tese de Sánchez (2024) – única tese de doutorado resultante em nossa busca, cf. Quadro 1 – objetivou relevar as significações que os jovens imigrantes venezuelanos têm em relação ao processo de adaptação e inserção nas escolas públicas

da Paraíba, sendo uma escola municipal de Conde na Paraíba, com ênfase nos desafios e obstáculos vivenciados por esses jovens. Os participantes da pesquisa foram quatro estudantes, sendo dois cursando o oitavo ano do Ensino Fundamental, um cursando o nono ano e uma participante do terceiro ano do Ensino Médio. O pesquisador destacou como principais resultados que os estudantes venezuelanos enfrentam dificuldades de ordem linguística, particularmente, no que concerne à aprendizagem e ao domínio da língua portuguesa, além da invisibilidade que experienciam no espaço escolar.

As pesquisas analisadas evidenciam a complexidade que atravessa o processo de escolarização de estudantes imigrantes no Brasil, marcada por desafios relacionados às condições sociais, culturais e linguísticas que constituem suas trajetórias. As investigações apresentadas reforçam a importância de uma abordagem integrada que contemple aspectos sociais, contextos culturais e relações pessoais presentes no espaço escolar, de modo a favorecer não apenas o acesso, mas também a permanência e a participação efetiva desses estudantes.

Oliveira (2020) destaca que a experiência de ser um educando imigrante pode ser marcada por sentimentos de isolamento e discriminação, os quais afetam seu desempenho acadêmico e seu bem-estar emocional. Essa autora enfatiza a necessidade de programas de suporte que não apenas atendam às necessidades pedagógicas, mas, também, que promovam o bem-estar psicológico dos estudantes.

De acordo com Oliveira e Souza (2022), a participação dos pais é outro fator importante para o sucesso educacional dos estudantes imigrantes, sendo essencial a criação de estratégias para aumentar a participação de pais e/ou responsáveis nos processos de escolarização. Trata-se, este, de um desafio debatido entre os professores como um elemento necessário para melhorar a inclusão educacional. Araújo e Zambrano (2020) mencionam que workshops e reuniões que incluam tradutores e materiais em várias línguas podem ajudar a superar obstáculos de comunicação e envolver os pais na escolarização de seus filhos. O envolvimento familiar é um componente-chave para o sucesso escolar

dos estudantes imigrantes, pois reforça sua rede de suporte e sua integração na comunidade escolar.

Outros dois pontos nevrálgicos nesse contexto são a necessidade de formação específica para os docentes que atuam diretamente com estudantes de outros países, destacada pela pesquisa de Farias et al. (2023); e a barreira linguística, que afeta diretamente na comunicação entre os profissionais das escolas e famílias e educandos falantes de outras línguas. Farias et al. (2023) sublinham a necessidade de políticas públicas que ampliem programas de formação continuada e integrem métodos de ensino que fomentem tanto a proficiência linguística quanto a inclusão cultural dos estudantes imigrantes e seus familiares. Contudo, Assumpção e Aguiar (2019) alertam que poucas escolas têm buscado implementar programas de ensino de língua portuguesa como segunda língua aos estudantes e/ou de ensino de língua espanhola ou francesa aos nossos professores. Para eles, quando esses programas se materializam, sua eficácia varia devido à falta de recursos, de formação especializada dos professores e de material didático adaptado às necessidades desses educandos.

As pesquisas nacionais sobre a inclusão de imigrantes nas escolas brasileiras revelam, em síntese, que a simples matrícula não garante processos de escolarização plenos e inclusivos. Renk e Maschio (2020) destacam que os principais entraves enfrentados por estudantes imigrantes são as barreiras linguísticas, a ausência de materiais pedagógicos adaptados e a falta de formação específica dos professores. Oliveira et al. (2014) argumentam que a escola brasileira, embora devesse ser espaço de valorização da diversidade cultural, frequentemente, reproduz desigualdades sociais, naturalizando práticas de exclusão. Gaio (2021) ressalta que a adaptação escolar de crianças imigrantes exige, além de políticas de acolhimento, o reconhecimento e a valorização das experiências culturais trazidas por esses sujeitos.

Diante desse contexto, destacamos que a escolarização de estudantes imigrantes venezuelanos na Educação Básica brasileira requer práticas pedagógicas sensíveis às diferenças culturais e linguísticas, que vão além da simples transmissão de

conteúdo. Os estudos aqui apresentados evidenciam os muitos desafios e algumas possibilidades no que diz respeito aos processos de escolarização desses estudantes, fatos que são importantes marcadores para as discussões dessa temática. Um importante marcador, descortinado em nossa revisão de literatura, indica poucas pesquisas *Stricto sensu* sobre a escolarização de imigrantes no país. O que também revela o pouco interesse de pesquisar a temática.

A seguir, apresentamos e discutimos resultados específicos da pesquisa que realizamos com pais e professores sobre escolares venezuelanos matriculados em escolas públicas de Anos Iniciais de Porto Velho/RO.

### **Processos de escolarização de estudantes venezuelanos de Anos Iniciais de escolas públicas de Porto Velho/RO segundo percepções de pais ou responsáveis e professores**

Analisamos as percepções dos pais ou responsáveis de crianças matriculadas nas escolas investigadas articulando-as com as respostas de professores que atuavam diretamente com essas crianças, com foco naqueles residentes na Ocupação Miraflores. Buscamos compreender como pais ou responsáveis e professores experienciam e interpretam a escolarização desses estudantes, considerando tanto aspectos pedagógicos quanto vínculos afetivos e contextos histórico-culturais específicos.

As entrevistas ocorreram com os participantes separadamente, iniciando com os pais ou responsáveis<sup>2</sup>. A primeira indagação formulada foi a seguinte: “Na sua opinião, a experiência escolar na Venezuela ajudou na adaptação na escola do Brasil?”. Vejamos, abaixo, as respostas:

*Sim. Ajudou. Minha filha sempre foi muito boa em matemática, e isso facilitou a compreensão aqui no Brasil. No entanto, ela ainda enfrenta dificuldades com a leitura. O que ela aprendeu na Venezuela a ajudou a entender algumas coisas na escola brasileira. Ela chegou a ficar*

2 Identificados pelas iniciais de seus nomes completos para não incidir em quebra de anonimato.

*de recuperação, mas conseguiu passar (JJH). Não. Pois meu filho só estudou no Brasil (ME). Não, pois ele ainda não havia estudado na Venezuela. Está na sua primeira experiência escolar (NC).*

*Não, pois minha filha só estudou no Brasil (ROR).*

*Sim, eles gostam da escola. Minha filha nunca reclamou, apenas teve uma briga uma vez, mas depois se adaptou (YR).*

*Sim. Ajudou bastante. Meus filhos que estudaram na Venezuela já sabiam ler e escrever, o que facilitou a adaptação na escola brasileira (RDV).*

*Sim. Meu filho mais velho estudou apenas o pré-escolar na Venezuela e perdeu dois anos lá. Quando chegamos ao Brasil moramos em Manaus, ele perdeu mais dois anos porque eu não conhecia o sistema educacional e tinha dificuldades com o idioma. No início, fiquei perdida e não sabia como fazer perguntas ou ajudar meus filhos com os estudos. Em Porto Velho, tentamos acelerar o aprendizado, mas eles acabaram avançando ano a ano normalmente. A adaptação foi mais difícil porque estudavam em escolas diferentes devido à idade, mas quando todos chegaram no primeiro ano, consegui colocá-los na mesma escola (YYDC).*

Em respostas à questão sobre a importância da experiência escolar prévia na Venezuela para o processo de adaptação ao sistema educacional brasileiro, cinco dos sete responsáveis entrevistados responderam afirmativamente, enquanto dois declararam que seus filhos nunca haviam frequentado a escola em seu país de origem. Esses dados evidenciam não apenas a diversidade dos trajetos escolares, mas, ao mesmo tempo, os diferentes pontos de partida dos estudantes no contexto educacional no Brasil.

A travessia da fronteira entre Venezuela e Brasil, para além de seu caráter geográfico, assume contornos simbólicos e afetivos. Para os pais imigrantes entrevistados, esse deslocamento é atravessado por sentimento de perda, insegurança e/ou expectativas (nem sempre contempladas). A imigração, nesse

sentido, não se limita à busca por melhores condições de vida, mas expressa a urgência de assegurar aos filhos o direito à escolarização. A chegada ao Brasil representa, simultaneamente, um rompimento com a realidade anterior e o desenvolvimento de uma nova possibilidade de pertencimento por meio da Educação dos filhos.

Destacamos, entre as falas acima, a de YYDC, que assim respondeu: “Meu filho mais velho estudou apenas o pré-escolar na Venezuela e perdeu dois anos lá. Quando chegamos ao Brasil, moramos em Manaus; ele perdeu mais dois anos porque eu não conhecia o sistema educacional e tinha dificuldades com o idioma”. A fala de YYDC expressa os entraves vivenciados no início do processo migratório, em especial, a falta de conhecimento sobre o funcionamento do sistema educacional brasileiro e a barreira linguística.

Na perspectiva de González Rey (2005), tais dificuldades não se manifestam apenas como limitações externas, mas se inscrevem na subjetividade dos sujeitos, organizando sentidos de impotência, esforço e superação que devem ser levadas em consideração. Desse modo, o entendimento da trajetória de escolarização das crianças imigrantes venezuelanas não se inicia na sala de aula, mas muito antes, nos processos de deslocamento vivenciados por suas famílias. As entrevistas com os pais ou responsáveis revelam narrativas marcadas por deslocamentos forçados, rupturas culturais e um constante tensionamento entre o medo do desconhecido e a esperança por uma vida melhor.

Diante desse contexto apontado por pais ou responsáveis, mantivemos a pergunta aos professores<sup>3</sup>: “Na sua opinião, a experiência escolar anterior dos estudantes venezuelanos contribui no que se refere à adaptação ao sistema brasileiro?”. Vejamos suas respostas:

*Sim. Depende do caso. No caso, eu tenho só um de três que eu tenho mais facilidade de*

<sup>3</sup> Identificados pelas iniciais de seus nomes completos, junto à identificação também anônima da escola onde atuam, para não incidir em quebra de anonimato dos participantes e/ou identificação das escolas.



*trabalhar com ele e ele também tem mais facilidade de compreensão. Todos eles estão no quinto ano, mas estão em níveis diferentes (FO, Escola A).*

*Não. A maioria dos alunos não vieram alfabetizados. Eles não entendem a nossa língua (MSP, Escola A).*

*Não (MFM, Escola A).*

*Não. No segundo ano eles chegam, na maioria das vezes, sem ter estudado em outra escola. São matriculados no segundo ano pela idade (JAN, Escola A).*

*Não. Meus alunos venezuelanos chegaram sem conhecimento suficiente nem mesmo da própria língua materna. Tenho dois estudantes que já estavam alfabetizados e um que não conhecia nem o alfabeto da língua de origem (TSB, Escola A).*

*Sim. Eu não sabia que o meu aluno era venezuelano, então estou tendo a primeira experiência agora, mas percebo que ele já possui uma bagagem educacional. Ele sabe ler, participa das aulas e acompanha as atividades normalmente. Ainda estamos no início do ano letivo, mas, até o momento, ele demonstra estar bem-adaptado (RGC, Escola B).*

*Às vezes. Atualmente, tenho quatro alunos venezuelanos em sala. Ainda não perguntei sobre o histórico escolar de todos, mas sei que alguns já estudavam anteriormente. No entanto, nem todos chegaram alfabetizados. Entre os quatro, um ainda não está alfabetizado (EMLC, Escola B).*

As respostas dos professores revelam um cenário heterogêneo, no qual a ausência de escolarização formal anterior e o desconhecimento da língua portuguesa se destacam como os maiores desafios para a adaptação às escolas portovelhenses, o que, até certo ponto, converge com as falas dos pais ou responsáveis, que revelaram, uns, que os filhos não haviam estudado previamente na Venezuela; e outros que informaram que os filhos não haviam estudado antes de ingressarem no sistema educacional brasileiro.

Além disso, os professores destacam que existem diferenças de níveis educacionais e de

desenvolvimento entre os estudantes imigrantes, pois alguns chegaram alfabetizados, trouxeram uma bagagem educacional da Venezuela; enquanto outros não trouxeram nenhuma base escolar, também indo ao encontro das falas dos pais ou responsáveis. Para Asbahr (2011), a escola precisa levar em conta que os processos de desenvolvimento pessoal e aprendizado não seguem um padrão linear e que o fracasso escolar de certos grupos sociais não pode ser entendido sem uma análise do contexto das histórias de vida desses indivíduos, como há décadas vêm destacando os estudos de Patto (2022) no Brasil. Nesse sentido, a falta de experiência escolar não deve ser vista como incapacidade, mas como resultado de condições sociais e políticas que afetaram o direito à Educação em seus países de origem, bem como as dificuldades de escolarização no “novo país” de residência.

Ao mesmo tempo, existem relatos como o de RGC, que reconhece a existência de uma experiência escolar positiva em um estudante imigrante, o que reforça a diversidade das experiências de migração. “E, como destaca Asbahr (2011), “tal movimento permite captar a riqueza do singular justamente porque este é entendido em toda sua riqueza, como parte das relações que compõem a totalidade”, e assim permite conhecer a diversidade que se faz presente no espaço escolar.

Na pesquisa realizada por Tonetto (2022), que propôs a organização de espaços escolares sensíveis às diferenças culturais, linguísticas e sociais, foi constatado que a entrada de crianças venezuelanas na Educação Infantil brasileira tem se dado em contextos marcados por silêncios e invisibilidades. A autora, ao acompanhar de perto a rotina de escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS, mostra que, embora haja esforços por parte das instituições em receber essas crianças, o acolhimento ainda acontece, em grande parte, sob uma lógica assimilacionista: espera-se que a criança imigrante se adapte aos modos já estabelecidos, à língua portuguesa e à cultura escolar local, sem que se criem espaços reais para que ela possa trazer consigo e expressar suas próprias vivências originárias, como a língua e os modos de ser.

Segundo Tonetto (2022, p. 23), o processo migratório vivenciado por crianças e suas famílias não pode ser compreendido de maneira dissociada das marcas subjetivas produzidas pela travessia, pelas rupturas territoriais, culturais e linguísticas [...] as experiências das infâncias migrantes são atravessadas por fronteiras simbólicas e materiais que repercutem diretamente em seus processos de aprendizagem e pertencimento escolar.

Já a fala de EMLC aponta para um desafio institucional: a ausência de informações organizadas sobre a história escolar dos estudantes imigrantes. A falta de registros, históricos ou entrevistas iniciais com as famílias limita a criação de estratégias de ensino e de criação de vínculo adequadas a estrangeiros e inclusivas, o que prejudica, ao mesmo tempo, pesquisas como a nossa.

Se analisarmos as respostas pela base da Teoria da Subjetividade de González Rey (2005), é possível afirmar que a adaptação dos estudantes estrangeiros ao sistema brasileiro não depende apenas de uma base escolar anterior, mas da criação de sentimentos subjetivos positivos sobre si mesmos e sobre o ambiente escolar. Quando a escola valoriza o conhecimento dos estudantes imigrantes e investe em relações de confiança e apoio, ela ajuda esses indivíduos a reorganizarem suas vidas e aprendizados, mesmo diante de dificuldades.

Portanto, a escuta dos professores amplia a compreensão sobre o processo de escolarização de crianças venezuelanas, mostrando que, mais do que comparar trajetórias, é preciso reconhecer os pontos de partida de cada pessoa e criar caminhos possíveis, éticos e inclusivos para o aprendizado dos conteúdos e para os processos de socialização, também tão importantes para os estudantes imigrantes em nossas escolas.

Seguindo o roteiro da entrevista, na sequência, consideramos a pergunta que foi direcionada aos pais ou responsáveis sobre o suporte institucional oferecido aos estudantes imigrantes: “A escola oferece o apoio necessário para seu(s) filho(s) venezuelano(s)?”. Vamos às respostas:

*Sim. A professora se esforça para explicar bem o conteúdo e ajudar minha filha na compreensão do idioma (JFH).*

*Sim. É feito toda a ação de ensinar (ME).*

*Sim. Quando ele não entende algum conteúdo, a professora traduz usando o telefone (NC).*

*Sim. (ROR).*

*Sim. Sempre ajudaram. A professora [ocultada] e a secretária estão sempre dispostas a ajudar. Se minha filha não entende algo, a professora me explica e eu ajudo em casa (YR).*

*Sim. Quando eles não entendem algo, os professores explicam em seu idioma. Tem até um professor da escola [ocultada] até tentam aprender espanhol para melhor comunicação, já que há muitas crianças venezuelanas na escola (RDV).*

*Sim. Em Manaus, não sentimos muito apoio, mas aqui na escola B a situação foi diferente. Meus filhos começaram a aprender melhor o idioma e a se adaptar. Se sentem alguma dificuldade, as professoras explicam novamente e dão suporte. A professora de um dos meus filhos até começou a estudar espanhol para ajudar. Percebemos amor e dedicação (YYDC).*

Todos os sete responderam afirmativamente, indicando que “sim”, as escolas oferecem suporte, mas cinco deles se referem diretamente ao trabalho das professoras e não à “instituição escolar”, o que indica ações individuais desses profissionais e não políticas institucionais. Diversos relatos destacaram práticas de acolhimento, estratégias de mediação pedagógica e atenção à linguagem como elementos fundamentais à escolarização.

As falas evidenciam que, mesmo diante da ausência de uma política pública específica voltada à inclusão de estudantes imigrantes, experiências pedagógicas vêm sendo construídas no cotidiano escolar pelos próprios docentes. Conforme aponta Castro (2024, p. 2), a educação “é um fenômeno dinâmico e permanente, como a própria vida, e o educador busca entender justamente esse fenômeno para melhor compreendê-lo”.

Nesse contexto, a ação pedagógica exercida pelos professores em sala de aula pode

ser compreendida à luz da teoria de Vygotski (1931/1995), que entende o ensino como um processo profundamente influenciado pela linguagem, pela cultura e pelas relações sociais. Para o autor, o desenvolvimento infantil se dá por meio da relação com signos culturais, sendo o professor o responsável por organizar as experiências que favorecem a aprendizagem, por criar situações sociais e psicológicas de desenvolvimento.

Observamos, portanto, que o apoio pedagógico não deve ser compreendido apenas como uma ação técnica, mas como uma produção simbólica e relacional, capaz de promover sentidos de segurança, respeito e vínculo. Quando a escola se mobiliza para compreender e acolher a singularidade dos estudantes imigrantes, ela potencializa sua função histórica como promotora da equidade, da humanização e da justiça social.

Desse modo, segundo González Rey (2005, p. 116), é por meio da “constituição teórica de sentidos subjetivos e de configurações subjetivas envolvidas nos diferentes comportamentos e produções simbólicas do homem” que os resultados podem ser expressos. Tonetto (2022, p. 49) aponta, como base em dados de sua já mencionada pesquisa, que “o acolhimento de crianças imigrantes nas instituições de Educação Infantil tem se dado, majoritariamente, a partir de ações improvisadas, intuídas e experimentadas pelos professores, sem apoio formal, formação continuada ou materiais pedagógicos específicos”. Essa constatação evidencia que, embora haja práticas potentes sendo desenvolvidas, elas ainda carecem de respaldo em políticas públicas que garantam sua continuidade, sistematização e expansão. Nessa perspectiva, ensinar é também acolher; e acolher é, necessariamente, reconhecer o outro como sujeito de direito e de cultura.

Dando sequência às análises, os professores responderam à pergunta, assim formulada: “*A escola oferece recursos de apoio aos estudantes imigrantes?*”. Eis as respostas:

*Não. Não tem um trabalho desenvolvido especificamente para isso (FO, Escola A).*

*Não. Até hoje, não. Quem sabe esse ano, com a mudança, a gente consegue alguma coisa (MSP, Escola A).*

*Não. A escola oferece recursos de apoio igual para todos, mas nada específico (MFM, Escola A).*

*Não. Não tem recursos de apoio (JAN, Escola A).*

*Não há recursos de apoio nem para os professores nem para os alunos imigrantes (TSB, Escola A).*

*Não (RGC, Escola B).*

*Não. O suporte fica a cargo dos professores (EMLC, Escola B).*

Ressaltamos que, antes de adentrarmos o campo analítico, o papel afetivo e colaborativo dos professores foi amplamente mencionado nas entrevistas, o que evidencia a importância dos profissionais de sala de aula. No entanto, é necessário que essas ações não dependam apenas da disposição individual dos professores, mas que sejam reconhecidas, valorizadas e incorporadas como parte das políticas institucionais – ou mesmo da política de cada escola, desenvolvida por seu corpo gestor. Contudo, ao integralizar as respostas das professoras, está revelado um descompasso entre as necessidades reais da comunidade escolar e a ausência de políticas públicas locais voltadas à inclusão de estudantes imigrantes. Outra unanimidade nas respostas: os sete professores foram unânimes em responder que as escolas “*não*” oferecem recursos de apoio aos estudantes imigrantes.

A afirmação de EMLC de que “*o suporte fica a cargo dos professores*” sintetiza o que Asbahr (2011) chama de acolhimento improvisado: uma prática construída no cotidiano por educadores comprometidos, mas sem respaldo em políticas, formações ou materiais adequados. Isso torna o acolhimento uma ação pontual, frágil e desigual, que depende da sensibilidade individual e não de uma diretriz institucional consolidada.

Pesquisas como a realizada por Molinari (2016), com seis professoras de duas escolas públicas municipais de São Paulo, revelam que a escolarização de crianças imigrantes, especialmente em fase de alfabetização, ocorre, frequentemente, sem suporte institucional estruturado. Em sua pesquisa, que analisou experiências de acolhimento, a autora evidenciou que, apesar de algumas iniciativas isoladas com foco em oficinas de Língua Portuguesa do

Brasil como segunda língua, a ausência de políticas públicas sistematizadas torna o processo de inclusão dependente da ação individual de educadores sensíveis à diversidade linguística.

Além disso, a ausência de recursos específicos, como materiais didáticos bilíngues, apoio pedagógico para a aprendizagem da Língua Portuguesa do Brasil como segunda língua, espaços de escuta e formação docente continuada, compromete a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática. Para González Rey (2005), o processo educativo é inseparável da produção de subjetividades. E, se a escola ignora as singularidades dos estudantes imigrantes e não oferece meios para acolhê-los adequadamente, ela compromete não apenas o desenvolvimento cognitivo desses sujeitos, mas, também, sua constituição simbólica como estudantes legítimos. As falas dos professores sublinham que, embora existam boas intenções e esforços individuais de profissionais comprometidos com a Educação de estudantes imigrantes, a ausência de políticas voltadas a esses educandos fragiliza seus processos de escolarização.

Seguimos para a pergunta que teve como propósito identificar se os pais ou responsáveis participam de atividades ou reuniões promovidas pela escola, bem como compreender como vivenciam essa experiência: “*Você já participou de alguma atividade ou reunião na escola do seu(sua) filho(a)? Como foi sua experiência?*”. As respostas soam como sinais de acolhimento:

*Sim. Participo das reuniões e dos eventos festivos. Minha filha já participou de um baile de folclore na escola, e eu gostei bastante (FJH).*

*Sim, já participei de eventos como festas do Dia das Mães e reuniões. Consegui entender o que era falado e achei tudo muito bonito (ME).*

*Sim, participei, mas não lembro bem qual foi a atividade. Tenho uma foto desse momento. Normalmente fico em silêncio sem conversar com ninguém porque não entendo a língua (NC).*

*Sim, foi muito bom, mas não entendia direito o que falavam (ROR).*

*Sim, participei da formatura do meu filho e sempre vou às reuniões. Também envio*

*contribuições quando pedem lanches ou materiais (YR).*

*Sim. Foi uma experiência muito boa, principalmente porque há apresentações culturais, algo comum também na Venezuela. No entanto, as festividades são apenas da cultura brasileira (RDV).*

*Sim, já participei de reuniões, mas fico mais calada porque tenho vergonha. Prefiro falar com a professora depois, individualmente (YYDC).*

Além das tarefas escolares, outro ponto relevante da análise diz respeito à presença das famílias nas atividades e reuniões promovidas pela escola. À pergunta acima referida, todos os pais responderam afirmativamente “*sim*”, indicando uma disposição efetiva de aproximação com a vida escolar dos filhos a partir de ações de acolhimento promovidas pelas escolas. Entretanto, suas experiências são atravessadas por emoções contraditórias, como alegria, pertencimento, timidez e insegurança. Os relatos revelam uma participação parental comprometida, ainda que marcada por barreiras subjetivas e linguísticas.

Essa presença, por vezes, não se manifesta por meio da fala pública, mas se expressa pela escuta, pelo silêncio, pela observação, pela colaboração com materiais escolares e pela afetividade. Verificamos, a partir de nossas experiências em escolas públicas de Porto Velho, que, em geral, os responsáveis não participam de forma ativa ou verbalizada, mas, ainda assim, mantêm-se presentes. Outros, independentemente de seus contextos culturais e históricos, assumem uma postura mais participativa.

A vergonha, o silêncio e a timidez não indicam ausência de interesse, mas representam formas singulares de presença em um território ainda desconhecido. A participação das famílias imigrantes requer, portanto, que a escola reconheça essas diferentes formas de estar e que se disponha a ampliar seus canais de comunicação e acolhimento, como parece acontecer na Escola A e na Escola B, conforme os relatos acima. Ademais as respostas nos remetem ao seguinte pensamento de González Rey (2005, p. 9):



As criações humanas são produções de sentido, que expressam de forma singular os complexos processos da realidade nos quais o homem está envolvido, mas sem constituir um reflexo destes. [...] esses processos são uma criação humana, os quais, integrando os diferentes aspectos do mundo em que o sujeito vive, aparecem em cada sujeito ou espaço social concreto de forma única, organizados em seu caráter subjetivo pela história de seus protagonistas.

Por isso, a vivência nas festividades escolares também revela um deslocamento cultural. Ainda que pais e responsáveis se mostrem encantados com os eventos, a ausência de referências à cultura venezuelana nessas atividades aponta para uma invisibilidade simbólica. Dessa forma, os relatos também evidenciam que a resistência das famílias imigrantes não se restringe à ajuda nas tarefas escolares ou à participação em reuniões, vai além...

Na continuidade do roteiro das entrevistas, a pergunta teve como objetivo identificar, na percepção dos professores, quais estratégias têm sido adotadas pelas instituições escolares para estabelecer relações de colaboração com as famílias dos estudantes venezuelanos. A formulação apresentada foi *“Quais estratégias a escola utiliza para atuar em colaboração com os pais ou responsáveis dos estudantes venezuelanos?”*. E as respostas seguem abaixo:

*Não vejo estratégia específica. Só reuniões gerais com os pais mesmo (FO, Escola A).*

*Reuniões com pais em geral (MSP, Escola A). A escola faz um trabalho de orientação com os pais, tentam ajudar o máximo possível (MFM, Escola A).*

*Não posso falar porque eu não conheço (JAN, Escola A).*

*Nenhuma estratégia específica. O trabalho com os alunos ocorre principalmente dentro da sala de aula (TSB, Escola A).*

*Ainda não consegui avaliar essa questão, pois estamos no início do ano letivo e em fase de adaptação e avaliações diagnósticas (RGC, Escola B).*

*Até o momento, não percebi estratégias específicas para esse público (EMLC, Escola B).*

Quando perguntados sobre como a escola busca trabalhar em conjunto com os pais ou responsáveis dos estudantes venezuelanos, os professores contaram que não há projetos ou ações específicas. As respostas mostram que, geralmente, as escolas fazem apenas encontros para todos, sem focar nas necessidades especiais das famílias que vieram de outro país.

Segundo Asbahr (2011), o envolvimento das famílias no processo escolar não é um dado natural, mas uma constituição subjetiva que exige reconhecimento, escuta e abertura institucional. Quando as famílias não compreendem o idioma, não entendem as práticas escolares ou não se veem representadas, elas tendem a se afastar, o que pode ser erroneamente interpretado pelos professores como desinteresse ou omissão. Do ponto de vista da constituição da subjetividade, González Rey (2005) reforça que a escola é um espaço simbólico e afetivo onde se organizam sentidos de pertencimento, segurança e reconhecimento. E a ausência de estratégias específicas para dialogar com famílias imigrantes fragiliza seus sentimentos de integração e pode ampliar suas percepções de exclusão, tanto para os estudantes quanto para seus pais ou responsáveis.

A participação das famílias nas práticas escolares deve ser mediada por estratégias que considerem sua realidade histórica e cultural, como rodas de conversa bilingues, presença de intérpretes, materiais acessíveis e escuta ativa. Portanto, a análise dessa questão mostra que a ausência de estratégias de aproximação com as famílias imigrantes constitui um ponto crítico na efetivação do acolhimento de escolares venezuelanos em duas escolas de Porto Velho.

Com o intuito de oportunizar aos pais um espaço de fala mais livre, permitindo que compartilhassem percepções, sentimentos ou vivências não contemplados nas questões anteriores, indagamos: *“Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com estudantes venezuelanos em Porto Velho?”*. As respostas emolduram um fechamento afetivo e analítico muito importante para a compreensão de suas percepções sobre os processos de escolarização das crianças residentes na Ocupação Miraflores:



*Sim. Até o momento, tudo tem sido positivo. Nunca tive problemas com os professores ou com a direção da escola. Sempre fomos bem tratados, tanto eu quanto meus filhos (JJH).*

*Sim. A escola A é muito boa, as professoras ensinam bem e a diretora também é muito atenciosa. Eu não falo o português, eu não saio de casa só vou levar eles na escola. Apesar de ter dificuldades com o português, sempre me sinto bem recebida quando levo meu filho à escola (ME).*

*Sim. A escola A é boa. Gostei muito da primeira professora do meu filho, a Silvana, que se tornou minha amiga. Com a atual professora, não tenho tanto contato. A diretora da escola também é boa, já conversei com ela algumas vezes (NC).*

*Sim (ROR).*

*Sim. Estou satisfeita com o apoio que minha filha recebe. A escola sempre ajudou, desde os professores até a secretária, que já até deu uma garrafinha nova para minha filha quando a dela quebrou (YR).*

*Não (RDV).*

*Sim. As escolas são boas. Sempre digo aos meus filhos que o problema não está na escola, mas na vontade de aprender. Quem quer estudar, aprende em qualquer lugar. O respeito é conquistado quando também somos respeitosos, então não há motivo para ter medo da escola (YYDC).*

As falas analisadas revelam, de forma quase unânime, experiências positivas e sentimento de acolhimento por parte das famílias imigrantes, marcadas pelo estabelecimento de vínculos positivos com os professores, pelo reconhecimento institucional e pela valorização da Educação como direito e oportunidade. Apenas RDV respondeu “não”, sem qualquer tipo de complemento e/ou justificativa.

González Rey (2005) afirma que a subjetividade se desenvolve nas relações sociais e nos vínculos. Assim, o que essas famílias expressam é a vivência de experiências educativas e não educativas que vão além da instrução formal, marcadas pelo acolhimento, pela escuta e pela dignidade no trato cotidiano.

As relações descritas revelam que, mesmo diante de obstáculos como a barreira linguística e a carência de ações institucionais específicas, o sentimento de pertencimento se fortalece a partir da qualidade e da intensidade das relações interpessoais estabelecidas no espaço escolar.

Esse aspecto demonstra que a escola, quando se apresenta sensível às realidades dos sujeitos e aberta ao diálogo, pode assumir um papel central na reconstituição emocional e social daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. Os relatos indicam, ainda, que o respeito mútuo e o esforço em aprender são valores fundamentais para essas famílias. A fala da responsável YYDC, “O respeito é conquistado quando também somos respeitosos”, ilustra a perspectiva ética com a qual essas famílias se relacionam com a instituição escolar portovelhense, contribuindo para a criação de um ambiente baseado na reciprocidade e na valorização da convivência plural.

Os dados produzidos e analisados revelam que a escolarização desses estudantes imigrantes venezuelanos em Porto Velho se configura não apenas como um processo de inclusão educacional, mas, também, como um espaço de reelaboração da confiança e da esperança. A existência de vínculos afetivos positivos entre famílias e escolas constitui condição indispensável para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e humanizada. Portanto, como defendem Molinari (2016) e Tonetto (2022) em suas pesquisas, a valorização do papel do professor, mesmo sem políticas específicas para o público imigrante, a constituição de vínculos afetivos e a gratidão pelo acesso à Educação indicam que esses sujeitos não apenas reconhecem a escola como um direito, mas como um espaço de ressignificação das próprias trajetórias, de reelaboração de pertencimentos e de projeção de futuros possíveis para seus filhos.

Diante das respostas, também aplicamos uma pergunta final aberta aos professores: “Há algo mais que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência com estudantes venezuelanos em Porto Velho?”. Quatro professores (FO, MFM, TSB e EMLC) responderam apenas “não”, enquanto MSP, JAN e RGC compartilharam as seguintes percepções finais:

*Sim. Acho que precisamos de um cursinho de espanhol para entendê-los melhor e ajudá-los mais. Eles vêm de uma linguagem diferente da nossa e a gente não está preparado para poder receber. A verdade é que nós mesmos deveríamos nos preparar melhor, mas acabamos não nos preparando. Estamos aguardando algo acontecer. Falo por mim, que já deveria ter aprendido espanhol nesses três anos, mas ainda não aprendi. Às vezes, é por falta de tempo, por conta do trabalho e de todas as outras responsabilidades. Outra grande dificuldade é que muitos desses alunos chegam sem serem alfabetizados, nem mesmo na língua materna. Quando o aluno já é alfabetizado, ele aprende rápido, se adapta com mais facilidade. Mas, quando não tem essa base, o processo se torna muito mais desafiador para nós que estamos ali tentando ensiná-los (MSP, Escola A).*

*Sim. Acho que seria muito importante termos formação. Se houvesse cursos de espanhol para os professores, isso nos ajudaria bastante a nos aprofundar e melhorar a comunicação com os alunos imigrantes (JAN, Escola A).*

*Sim. Já trabalhei com estudantes haitianos e bolivianos em outras escolas e percebo que, dependendo da origem, o idioma pode ser uma barreira maior. No caso dos bolivianos, por exemplo, já tive alunos que não conseguiram assimilar o português, o que dificultou muito sua aprendizagem e interação na escola (RGC, Escola B).*

As respostas à pergunta aberta oferecida aos professores revelam uma divisão simbólica entre aqueles que sentem necessidade de mudança e formação e aqueles que não reconhecem novas demandas em relação à presença de estudantes imigrantes no ambiente escolar. Esse contraste revela, por um lado, a persistência da invisibilidade de aspectos histórico-culturais como eixo formativo, e, por outro, a emergência de professores conscientes das lacunas que dificultam o trabalho pedagógico com estudantes imigrantes.

Os professores que trouxeram reflexões adicionais apontaram a carência de formação continuada

voltada à realidade dos estudantes imigrantes, sobretudo, na área do ensino bilíngue ou no aprendizado de línguas estrangeiras pelos docentes. MSP e JAN reconhecem que a ausência de preparo não decorre apenas da estrutura da escola, mas das múltiplas demandas impostas ao professor, que atua sem tempo, sem recursos e/ou sem apoio institucional.

González Rey (2005) enfatiza que os sujeitos elaboram sua subjetividade a partir das condições concretas nas quais estão inseridos, mediadas por relações sociais e institucionais. Quando o professor sente que deveria ter aprendido espanhol, mas não aprendeu (como relatado por MSP), manifesta um conflito subjetivo entre o desejo de inclusão e a realidade institucional de desamparo formativo. Assim, os professores que reconhecem a importância da linguagem nesse processo ao passo que reconhecem a necessidade de formação como um direito, não apenas como uma escolha pessoal.

Do ponto de vista da aprendizagem e do desenvolvimento, Vygotski (1931/1995) destacava que a linguagem é o principal instrumento de mediação entre o sujeito e o mundo. A ausência de domínio do idioma do escolar ou a falta de acesso à sua língua materna não compromete apenas a comunicação imediata, mas fragiliza a mediação dos conteúdos, o desenvolvimento do pensamento conceitual e o sentimento de pertencimento. Assim, os professores que reconhecem a importância da linguagem nesse processo também reconhecem a necessidade de formação como um direito, não apenas como uma escolha pessoal.

Por outro lado, a recorrência de respostas como “Não” à pergunta sobre o que mais gostariam de compartilhar evidencia que parte do corpo docente ainda não problematiza a imigração como um fenômeno que demanda práticas específicas de acolhimento ou estratégias pedagógicas diferenciadas. Essa ausência de crítica pode ser interpretada como uma expressão da naturalização da desigualdade ou da ideia de que “tratar todos da mesma forma” é suficiente para garantir equidade, quando, na verdade, a equidade só é possível com reconhecimento das diferenças.

Dessa forma, a análise dessa questão mostra que o caminho para uma Educação verdadeiramente histórico-cultural passa muito fortemente pela formação continuada, pela escuta institucional e pela valorização das experiências docentes. Mas exige ruptura com a lógica da homogeneização, propondo políticas públicas que enxerguem a diversidade como eixo estruturante da escola e não como um desafio isolado de cada educador.

As percepções revelam um campo de tensões: de um lado, as expectativas positivas das famílias; de outro, os limites estruturais da escola. Contudo, emergem práticas de acolhimento, empatia e compromisso ético dos docentes, que podem ser compreendidas como fronteiras subjetivas capazes de potencializar a inclusão.

## Discussão

Os resultados obtidos permitem compreender a complexidade dos processos de escolarização de estudantes imigrantes em Porto Velho, marcada por contradições entre expectativas, limitações estruturais e potencialidades pedagógicas e afetivas.

As percepções dos pais dialogam com pesquisas nacionais (Renk & Maschio, 2020; Gaio, 2021) que destacam a escola como espaço privilegiado de inclusão social. Para as famílias imigrantes, a escolarização vai além da transmissão de conteúdos, representando um símbolo de pertencimento e de acesso a direitos sociais básicos.

Por outro lado, os relatos dos professores confirmam a literatura que aponta a ausência de políticas educacionais específicas voltadas para a escolarização de imigrantes (Oliveira et al., 2014). A falta de formação continuada e de materiais adequados reforça a ideia de que a escola brasileira ainda não está preparada para lidar com a diversidade cultural e linguística que caracteriza o cenário contemporâneo.

As barreiras linguísticas identificadas nos resultados apontam a centralidade da linguagem na inclusão escolar. Esse processo inclusivo se faz em detrimento do Brasil receber fluxos migratórios, que, conforme Ferreira et al. (2019), ainda que avanços na legislação brasileira quanto à recepção

desses imigrantes tenham sido concretizados, parte relevante dessa acolhida relaciona-se ao ensino e à aprendizagem do português para esses imigrantes. Revelam-se, então, conforme Ramos (2021), a importância e a relevância da promoção de cursos em português como língua de acolhimento para atender às necessidades linguísticas, culturais e sociais dessas pessoas. A dificuldade de comunicação afeta não apenas o desempenho acadêmico, mas a autoestima e o sentimento de pertencimento das crianças imigrantes, exigindo políticas linguísticas específicas para esse público.

Apesar desses desafios, a presença de práticas de acolhimento e empatia entre professores e colegas de turma pode ser analisada à luz da Teoria Histórico-Cultural. Vigotski (2018) enfatizava a importância da mediação social e das relações para o desenvolvimento humano, demonstrando que a aprendizagem se promove e se materializa no diálogo entre os sujeitos. Nesse sentido, mesmo em meio a limitações institucionais, a dimensão subjetiva e relacional do trabalho pedagógico se constitui em potência para a inclusão.

Assim, a discussão aponta que a escolarização de estudantes venezuelanos em Porto Velho ocorre em um campo de tensões, no qual coexistem práticas de resistência e de acolhimento, mas carregada de desafios formativos e estruturais que demandam políticas públicas intersetoriais, formação docente específica e adaptação curricular.

## Considerações

O recorte aqui apresentado permitiu apresentar e discutir percepções de pais e professores acerca dos processos de escolarização de estudantes venezuelanos de duas escolas públicas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Porto Velho, capital do estado de Rondônia, Amazônia Ocidental.

São percepções marcadas por contradições entre expectativas e condições objetivas. Para os pais, a escola é um espaço de esperança e inclusão; para os professores, é local de desafios concretos, pelo que observamos, sem o devido apoio institucional necessário.

Os resultados evidenciam que a dimensão subjetiva, expressa no acolhimento e na empatia, constitui elemento essencial para a efetivação de práticas mais humanizadas. Contudo, para além da empatia, do comprometimento e do esforço de alguns professores, é essencial a elaboração e o cumprimento de políticas públicas voltadas à formação docente específica, à adaptação curricular e ao fortalecimento de redes intersetoriais de apoio aos imigrantes.

Também verificamos se tratar de uma temática ainda pouco abordada pelas pesquisas *Stricto sensu* no Brasil, constituindo um campo pouco explorado e, portanto, fértil para futuras pesquisas e necessário em termos de práticas pedagógicas que considerem as especificidades histórico-culturais de estudantes imigrantes, garantindo-lhes o pleno direito à Educação, para além da matrícula nas escolas portovelhenses e brasileiras.

## Referências

- Araújo, E. G., & Zambrano, C. E. G. (2020). O que dizem as pesquisas sobre o Português como Língua de Acolhimento – PLAc. *Revista Philologus (Rio de Janeiro)*, 9(78), 2494-2512. <https://www.revistaphilologus.org.br/index.php/rph/article/view/232/253>
- Asbahr, F. da S. F. (2011). *“Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/publico/teseFlaviaAsbahr.pdf>
- Assumpção, A. M., & Aguiar, G. A. (2019). Você precisa falar português com seu filho: Desafios para o processo de inclusão de crianças imigrantes em escolas do Rio de Janeiro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 167-188. <https://doi.org/10.35362/rie8113541>
- Bertoldo, J. (2020). *Fronteiras da igualdade: direito à educação superior para imigrantes e refugiados (as) na UFSM*. [Dissertação de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina]. <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/20892>
- Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2022). *Banco interativo – estudantes imigrantes venezuelanos no Brasil: matrículas no Ensino Básico, 2010 a 2020*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/imigracao-venezuelana/censo-escolar/>
- Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2022). *Relatório Anual 2022 – dados sobre registros migratórios*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>
- Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2023). *Dados consolidados da imigração no Brasil 2022*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Dados\\_Consolidados/dados\\_consolidados\\_2022\\_-\\_v\\_19\\_06.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Dados_Consolidados/dados_consolidados_2022_-_v_19_06.pdf)
- Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2023). *Relatório Anual 2023 – série histórica de 2011 a 2022 sobre migrações*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/mj-sp-e-obmigra-lancam-relatorio-anual-de-2023-e-datamigra-bi>
- Brasil. Ministério da Justiça e Segurança Pública. (2024). *Boletim da Migração no Brasil*. Ministério da Justiça e Segurança Pública. <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/secretaria-nacional-de-justica-senajus/boletim-migracao-8.pdf>
- Cardoso, L. A. S. (2022). *Análise da escolarização e inclusão social de estudantes migrantes venezuelanos(as) na Escola Pública do Distrito Federal*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/43827>
- Castro, R. F. (2024). O método dialético em pesquisas educacionais: contribuições para investigações histórico-culturais. *Cadernos de Pesquisa*, 31(1), 1-27. <https://doi.org/10.18764/2178-2229v31n1.2024.2>
- Ferreira, L. C., Perna, C., Gualda, R., & Leurquin, E. V. L. F. (Orgs.). (2019). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Mosaico Produção Editorial
- Gaio, M. L. M. (2021). Os processos de transculturalidade no contexto da imigração italiana no Brasil. In M. Savedra, C. T. Pereira, & M. L. Gaio (Orgs.), *Repertórios plurilíngues em situação de contato* (1ª ed., pp. 26-37). Edições LCV.
- Gil, A. C. (2021). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (7ª ed.). Atlas.
- González Rey, F. L. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad*. Pueblo y Educación.
- González Rey, F. L. (2003). *Sujeito e Subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Pioneira Thomson.
- González Rey, F. L. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2011). *Subjetividade e saúde: superando a clínica da patologia*. Cortez.
- González Rey, F. L., & Matjans Martínez, A. (2019). *Ação e sentido: a teoria da subjetividade em perspectiva cultural-histórica*. Liber livro.
- González Rey, F. L., & Mitjans Martínez, A. (2017). *Subjetividade: teoria, epistemologia e método*. Alínea.
- Hachem, Z. I. (2023). *Fronteiras na educação: uma leitura sobre a trajetória de imigrantes internacionais no Brasil, a partir do conceito de distorção idade-série*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/items/d46a81ec-39ab-4391-bf09-d9c37001de73>
- Lins, M. (2024). *Além das fronteiras: processos de escolarização de crianças venezuelanas em uma escola pública brasileira*. [Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais]. <https://repositorio.ufmg.br/server/api/core/bitstreams/9036900f-381e-44f1-b68e-9fae616a265c/content>



- Molinari, S. G. S. (2016). *Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos*. [Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/18925/2/Simone%20Garbi%20Santana%20Molinari.pdf>
- Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). (2023). *Dados consolidados da imigração no Brasil 2022*. OBMigra. [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2023/Dados\\_Consolidados/dados\\_consolidados\\_2022\\_-\\_v\\_19\\_06.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2023/Dados_Consolidados/dados_consolidados_2022_-_v_19_06.pdf)
- Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). (2022). *Relatório Anual OBMigra 2022: Migrações internacionais no Brasil 2011-2021*. OBMigra. [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMigra\\_2022/RELAT%C3%93RIO\\_ANUAL/Relat%C3%B3rio\\_Anual\\_2022\\_-\\_Vers%C3%A3o\\_completa\\_01.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMigra_2022/RELAT%C3%93RIO_ANUAL/Relat%C3%B3rio_Anual_2022_-_Vers%C3%A3o_completa_01.pdf)
- Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). (2024). *Refúgio em Números*. OBMigra. [https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra\\_2020/OBMIGRA\\_2024/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%20-%209ed/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%209%20edicao%20-%20final.pdf](https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/OBMIGRA_2024/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%20-%209ed/Ref%C3%BAgio%20em%20N%C3%BAmeros%209%20edicao%20-%20final.pdf)
- Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra). (2025). *Refúgio em Números*. OBMigra. <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes/portal-de-imigracao-laboral/obmigra-1/relatorios-obmigra/informativos-conjunturais/2025/obmigra-relatorios-conjunturais-2025>
- Oliveira, D. A. (2020). O imigrante na política educacional brasileira: um sujeito ausente. *Práxis Educativa*, 15, e2013655. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v15i13655.004>
- Oliveira, F. S., & Souza, J. M. P. (2022). O acolhimento do aluno imigrante nas escolas públicas do Rio de Janeiro. *Revista Teias*, 23(70), 308-319. <https://doi.org/10.12957/teias.2022.65977>
- Oliveira, M. de O., Moura, K. L., & Muceniecks, R. S. (2014). A função social da escola, frente à diversidade cultural. In M. Chaves, & M. E. F. Volsi (Orgs.), *Reflexões e Estudos sobre a diversidade e as Necessidades Educativas Especiais*. Eduem.
- Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia. <https://doi.org/10.11606/9786587596334>
- Ramos, M. L. B. (2021). *Português língua de acolhimento: impactos de um curso de extensão para comunidade externa na Universidade Federal do Piauí*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Brasília]. [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41485/1/2021\\_MariaLuandBezerraCampelo.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/41485/1/2021_MariaLuandBezerraCampelo.pdf)
- Reznik, L. (2020). *História da imigração no Brasil*. Editora FGV.
- Renk V. E., & Maschio E. C. F. (2020). Por uma história da escola primária no contexto de imigração: experiência de escolarização entre imigrantes eslavos e peninsulares itálicos no Paraná. *Revista Brasileira de História da Educação*, 20(1), 1327.
- Roldão, S. F. (2022). *O processo de escolarização de crianças na cidade de Joinville - SC*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná]. <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/75646?show=full>
- Rondônia. (2025). *Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho: Censo Escolar*. SEMED.
- Sánchez, D. G. G. (2024). *“Aún mejorando el mundo”: experiencias de estudiantes venezuelanos/as en escuelas paraibanas*. [Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31998>
- Santos, V. V. dos. (2023). *Ensino de uma segunda língua para crianças imigrantes no período da alfabetização na escola democratizada*. [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48135/tde-14062023-111455/>
- Souza, S. M. de. (2025). *Processos de escolarização de estudantes venezuelanos: fronteiras subjetivas e histórico-culturais de estudantes de anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Porto Velho/RO*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Rondônia]. <https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/6210/1/SABRINA%20MARQUES%20-%20DISSERTA%C3%87c3%83O%20FINAL.pdf>
- Tokunaga, M. (2022). *O acesso à educação escolar de imigrantes em Maringá: análise de políticas públicas para inserção e os desafios da interculturalidade em sala de aula*. [Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá]. <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6747>
- Tonetto, M. L. P. (2022). *Entre zonas de silêncio e (re)existências: a trajetória de crianças venezuelanas nas escolas de Educação Infantil de Santa Maria/RS*. [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27719/DIS\\_PPGEDUCA%C3%87c3%83O\\_2022\\_TONETTO\\_MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/27719/DIS_PPGEDUCA%C3%87c3%83O_2022_TONETTO_MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Vygotski, L. S. (2018). *Sete aulas sobre os fundamentos da Pedagogia* (Z. Prestes, & E. Tunes, Trad.). E-Papers.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas Tomo III (Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores)*. Visor. (Original publicado em 1931)

## Correspondência

Rafael Fonseca de Castro  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR) -  
Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5,  
Sentido Rio Branco (Acre), Sala 17, Bloco 1J -  
Porto Velho, RO, Brasil - CEP: 76801-059  
E-mail: castro@unir.br



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.