



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL**

NORMA BEPLER PENIDO RIBEIRO DA SILVA

**ESCOLA DE FRONTEIRA: PROPOSTA PARA ALFABETIZAÇÃO
DE ALUNOS RESIDENTES NA BOLÍVIA QUE ESTUDAM NA
ESCOLA CAIC, EM CORUMBÁ/MS.**

**Corumbá - MS
2016**

NORMA BEPLER PENIDO RIBEIRO DA SILVA

**ESCOLA DE FRONTEIRA: PROPOSTA PARA ALFABETIZAÇÃO
DE ALUNOS RESIDENTES NA BOLÍVIA QUE ESTUDAM NA
ESCOLA CAIC, EM CORUMBÁ/MS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: **Ocupação e Identidade Fronteiriças.**

Orientadora: **Dr^a. Ana Paula Correia de Araújo**

**Corumbá – MS
2016**

NORMA BEPLER PENIDO RIBEIRO DA SILVA

**ESCOLA DE FRONTEIRA: PROPOSTA PARA ALFABETIZAÇÃO
DE ALUNOS RESIDENTES NA BOLÍVIA QUE ESTUDAM NA
ESCOLA CAIC, EM CORUMBÁ/MS.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito de conclusão de curso, para obtenção do título de Mestre. Aprovado em 21/05/2016.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dr.^a Ana Paula Correia de Araújo
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/Campus do Pantanal)

Dr.: Antonio Firmino de Oliveira Neto

Dr.(a): Mara Aline Ribeiro

Esta dissertação é dedicada a Deus.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor da vida e Salvador.

A meu amado esposo Altair, meu incentivador maior, meu grande amor.

A meus filhos, Thiago e Kael Lucas, meus incentivadores constantes, presentes de Deus.

A meus pais e irmãos, que sempre me amaram e cooperaram coletivamente, na grande família, para eu ser quem sou.

A minha grande família da PIB de Corumbá, meus irmãos, amigos e intercessores.

A Carol Kruger, minha inspiradora do MEF.

A Lecir, minha colaboradora direta.

A minha orientadora Ana Paula, por todo o trabalho realizado.

A professora Beatriz por ser amiga em todos os momentos necessários.

Aos Diretores, Coordenadores, Professores e Funcionários que cooperaram para que o MEF acontecesse na minha vida.

“O que sabemos é uma gota;
o que ignoramos é um oceano”.

Isaac Newton

RESUMO

Esta pesquisa apresenta algumas considerações a respeito do processo de alfabetização do aluno residente na Bolívia, que estuda na Escola CAIC Padre Ernesto Sassida, em Corumbá, nesta fronteira Brasil/ Bolívia. De forma mais generalizada, queremos abordar parte da ampla conceituação de fronteira, apresentar as discussões que entrelaçam o tema de alfabetização no Brasil e apresentar peculiaridades da escola de fronteira, a fim de analisar o processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia, como objetivo central. E, com objetivos específicos, identificar e classificar as dificuldades vivenciadas no processo de alfabetização destes alunos e propor ações práticas neste processo de alfabetização. Para tanto, os procedimentos metodológicos – operacionais que nortearam a pesquisa foram: revisão bibliográfica, trabalho de campo junto aos professores e alunos da escola CAIC, análise de dados secundários da escola.

RESUMEN

Esta investigación presenta algunas consideraciones sobre el proceso de alfabetización estudiante residente en Bolivia, estudiando en la Escuela CAIC Padre Ernesto Sassida en Corumbá, en esta frontera Brasil / Bolivia. De manera más general, queremos abordar parte del concepto más amplio de la frontera, para presentar las discusiones que se entrelazan el tema de alfabetización en Brasil y peculiaridades presentes escolares frontera con el fin de analizar el proceso de alfabetización de los estudiantes que viven en Bolivia como un objetivo central. Y, con objetivos específicos para identificar y clasificar las dificultades encontradas en el proceso de alfabetización de estos estudiantes y proponer acciones prácticas en el proceso de alfabetización. Para ambos, la metodológica guiada por procedimientos de funcionamiento la investigación fueron: revisión de la literatura, el trabajo de campo con los profesores y estudiantes de la escuela, secundario de análisis de datos escuela CAIC.

ABSTRACT

This research presents some considerations about the resident student literacy process in Bolivia, studying in the School CAIC Padre Ernesto Sassida in Corumbá, in this border Brazil / Bolivia. More generally, we want to address part of the broader concept of the border, to present the discussions that intertwine the literacy issue in Brazil and present border school peculiarities in order to analyze the process of literacy of students living in Bolivia as a central goal. And, with specific objectives, to identify and classify the difficulties experienced in the literacy process of these students and propose practical actions in the literacy process. For both, the methodological procedures-guided operating the research were: literature review, field work with the teachers and students of the school and secondary analysis of CAIC school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rota fronteira Brasil-Bolívia: Corumbá-Puerto Quijarro / Puerto Suarez.....	18
Figura 2: Foto da Escola CAIC Padre Ernesto Sassida e Rodovia Ramon Gomez, acesso Brasil – Bolívia.....	42
Figura 3: Foto da Escola CAIC Padre Ernesto Sassida e Rodovia Ramon Gomez, acesso Bolívia – Brasil.....	42

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Números de alunos matriculados, por séries, na Escola CAIC. Ano de 2015.....	50
Quadro 2: Número de alunos em alfabetização (1 ^a , 2 ^a e 3 ^a séries), Escola CAIC de Corumbá/MS.	56

LISTA DE SIGLAS

CAIC - Centro De Atendimento Integral A Criança

CIEPS - Centro Integrado De Educação Pública

CAICS - Centros Integrados De Atendimento As Crianças

CEI - Centro De Educação Infantil

CEMADIJ - Centro Multiprofissional De Apoio Ao Desenvolvimento Infanto-Juvenil

CF - Comitês De Fronteira

ENAFRON - Estratégia Nacional de Segurança Pública nas Fronteiras

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MI - Ministério da Integração Nacional

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PEIF - Programa Escolas Interculturais de Fronteira

PME - Programa Mais Educação

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPDF - Programa de Promoção do Desenvolvimento da Faixa de Fronteira

PPP - Plano Político Pedagógico

Q.I. - Quociente de Inteligência

SED - Secretaria Executiva de Educação

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 METODOLOGIA	14
2 A FRONTEIRA	18
2.1 FRONTEIRA – ESPAÇO DE CAMINHO/ELO	18
2.2 FRONTEIRA – ESPAÇO DE LIMITES/BARREIRAS	20
2.3 FRONTEIRA – ESPAÇO DE COOPERAÇÃO	23
2.4 FRONTEIRA – ESPAÇO INTERCULTURAL	26
3 A ALFABETIZAÇÃO	29
4 A ESCOLA DE ENSINO FUDAMENTAL CAIC-CENTRO DE ATENDIMENTO INTEGRAL A CRIANÇA “PADRE ERNESTO SASSIDA” – UMA ESCOLA DE FRONTEIRA	41
5 AS DIFICULDADES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO RESIDENTE NA BOLÍVIA	53
5.1 CONTEÚDOS PARALELOS.....	57
5.2 A FALTA DE ORALIDADE NA LÍNGUA PORTUGUESA NA FAMÍLIA.....	61
5.3 O PROFESSOR ALFABETIZADOR NÃO CONHECE O ESPANHOL.....	66
6 PLANO DE AÇÃO	71
6.1 PLANO DE ENSINO.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	77
ANEXOS	83

1 INTRODUÇÃO

A instituição escolar pública, local de convivência, desde a infância da presente pesquisadora até a universidade foi eleita como o espaço de trabalho e de realização da vigente pesquisa. A escola é uma instituição social com inúmeras peculiaridades, e em especial a escola pesquisada, CAIC Padre Ernesto Sassida, dentre elas, de ser uma escola em região de fronteira, localizada na rodovia de acesso à linha de fronteira.

Atuando há 7 anos, como professora das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, e como auxiliar administrativo na Secretaria da Escola, por 5 anos, na Escola CAIC Padre Ernesto Sassida, a observação referente ao número de alunos residentes na Bolívia se tornou evidência cotidiana. Nestas duas atuações profissionais, o sentir os desafios de uma escola de fronteira se processava de forma completa. Como professora a observação do número significativo de alunos residentes na Bolívia e os desafios evidenciados para a alfabetização dos mesmos e como auxiliar administrativo o convívio com a documentação diferenciada, caracterizada por suas peculiaridades.

A característica mais marcante da Escola dentre várias, podemos citar, é a expressividade de sua localização na estrada que corta a linha de fronteira, em Corumbá-MS, entre o Brasil e a Bolívia, possuindo assim, entre seus alunos, um número significativo de discentes residentes na Bolívia.

É importante destacar que a pesquisa desenvolvida possui o olhar da pesquisadora que veio residir nesta região fronteiriça há 15 anos. Oriunda do Estado do Rio de Janeiro, vivendo no Mato Grosso do Sul há 22 anos, possuindo um coração corumbaense, uma vida estabelecida no MS, contudo o olhar é um olhar de fora, de quem reside apenas, e não um olhar do nativo, do fronteiriço que tem esta fronteira desenhada na alma, em percepções cotidianas e históricas. A palavra olhar pode ser compreendida como mirar, contemplar, encarar, examinar, prestar atenção a, sondar, tomar conta de, examinar, tomar em consideração, estar voltado para, ocupar-se de, considerar com benevolência, cuidar de¹. Muitas são as facetas de um olhar. Um olhar reflete nossos sentimentos e emoções, propõe uma maneira de descobrir situações, pessoas ou fenômenos. O olhar envolverá os contextos de idade, social, político e econômico, gênero e formação daquele que remete o olhar. Duarte (2004, p.218) expõe sobre o pesquisador que a matéria prima de seu trabalho é o que o sujeito da pesquisa lhe diz, contudo, toda a fala do sujeito é transformada pela interpretação do olhar

¹ Disponível em: <http://www.dicio.com.br>. Acesso em: 7 jan. 2016.

do pesquisador. Portanto uma dissertação final não é uma xerox de falas alheias ou, “uma caixa de ressonância” - expressão utilizada pela autora, mas sim um produto com trabalho, investimento, modificações, supressões, manufatura.

Esta pesquisa, tendo em vista o olhar da pesquisadora, tem por **objetivo central** analisar o processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia, que estudam na Escola CAIC Padre Ernesto Sassida – Corumbá-MS. Os **objetivos específicos** são: **1)** identificar e classificar as dificuldades vivenciadas no processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia; **2)** propor ações práticas no processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia.

1.1 METODOLOGIA

Isto posto, se faz notório que, pesquisar sobre o aluno residente na Bolívia em seu processo de alfabetização é lançar um novo olhar sobre as dificuldades vivenciadas. Frente ao cenário atual de desenvolvimento cognitivo dos alunos do Ensino Fundamental, esta pesquisa tem por **objetivo central** analisar o processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia, que estudam na Escola CAIC Padre Ernesto Sassida – Corumbá-MS. Os **objetivos específicos** são: **1)** identificar e classificar as dificuldades vivenciadas no processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia; **2)** propor ações práticas no processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia.

A construção do instrumento de pesquisa consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos em questões bem redigidas (GIL, 1994). Nesse sentido, o formulário de entrevista foi construído de modo a responder aos objetivos da pesquisa, de forma específica e direta.

O campo metodológico onde a pesquisa foi desenvolvida foi a Escola CAIC Padre Ernesto Sassida. Na escola, o levantamento de dados secundários contemplou pesquisa documental sobre a matrícula de alunos que residem na Bolívia, e que se encontram matriculados nas turmas de primeira, segunda e terceira séries iniciais do Ensino Fundamental. A opção por essas séries iniciais se deu pelo fato de elas se constituírem como limite referencial básico para alfabetização no Sistema de Alfabetização do Brasil. A pesquisa envolveu, também, entrevistas com 10 professores que atuam nestas séries, 5 entrevistas com alunos das séries finais do Ensino Fundamental, em retrospectiva ao processo de alfabetização e 1 entrevista com uma coordenadora. A escolha da Escola CAIC esteve relacionada ao fato

da pesquisadora ter o conhecimento das duas nuances relativas à alfabetização escolar, como professor alfabetizador e como profissional da área administrativa escolar, pois como professora e amante do processo de alfabetização, vivencia-se a cotidianidade da escola, da sala de aula e os percalços do profissional não preparado frente à demanda fronteiriça, como também os resultados refletidos na repetição escolar; e na área administrativa acaba-se por conhecer os aspectos legais, documentação exigida a crianças bolivianas, como também as dificuldades administrativas em gerir uma escola fronteiriça e treinar os professores para tal tarefa.

Vergara (1997) descreve que no espaço de trabalho, buscam-se condições econômicas para sobrevivência, mas nele também deve haver prazer, alegria, contato com o outro e o poder de penetrar as sutilezas humanas e suas teias para agir na busca de resultados organizacionais desejáveis. Baseando-se neste aspecto, o instrumento de coleta de dados foi uma pesquisa participativa, elaborada como um ato interativo entre os diversos atores sociais envolvidos no processo de alfabetização, na Secretaria, na Coordenação, na Direção, na perspectiva de conhecer e avaliar as situações que precisam de intervenção e as alternativas para superação. Utilizou-se para esta finalidade a mediação e o ato comunicativo, a observação e formulários semi - estruturados.

Cervo e Bervian (1983) definem formulário como uma espécie de questionário destinado a coletar dados resultantes de observação ou entrevista e cujo preenchimento é feito pelo próprio pesquisador. Portanto, as perguntas foram gravadas em áudio, para melhor registro dos dados pesquisados. E como o formulário foi apenas semi – estruturado, possíveis dúvidas no momento da coleta de dados puderam ser sanadas e complementadas.

Seguindo a ideia de Vergara (2012), a pesquisa foi qualitativa e segundo os seus fins: exploratória e descritiva; exploratória pois teve a finalidade de estudar profundamente o problema de pesquisa, sendo uma pesquisa inédita, realizada em uma área na qual não existe conhecimento acumulado e sistematizado. E descritiva por obter informações instantâneas e precisas, mas ao mesmo tempo hipotéticas a respeito da alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na Escola CAIC Padre Ernesto Sassida.

O instrumento de coleta de dados foi aplicado pela própria pesquisadora aos sujeitos e os mesmos foram analisados com base no referencial teórico, objetivando interpretar e buscar os vários significados das situações observadas e presenciadas, considerando as opiniões dos sujeitos envolvidos nos processos sociais, pois na análise da pesquisa é

fundamental o modo do olhar. Neste caso, temos um olhar de dentro, haja vista, o fato de o pesquisador estar inserido no local de pesquisa.

As etapas da pesquisa foram: Levantamento de bibliografia sobre os temas fronteira e alfabetização com leitura e análise detalhada das mesmas; Informações referentes a história Escola CAIC e peculiaridades com trabalho de campo e pesquisa bibliográfica; Elaboração de roteiro semi - estruturado de entrevista para os professores de turmas de alfabetização (anexo 1); Pesquisa documental para verificação de alunos residentes na Bolívia; Pesquisa documental para levantamento de estatísticas; Realização da entrevista com os professores alfabetizadores; Transcrição das entrevistas e análise; Elaboração de roteiro semi - estruturado de entrevistas com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental (anexo 2); Realização das entrevistas com os alunos; Transcrição das entrevistas e análise; Elaboração de roteiro semi-estruturado para entrevista com a Coordenação (anexo 3); Realização da entrevista com a Coordenação. Transcrição da entrevista e análise; Elaboração da dissertação.

O número de entrevistados, quanto aos professores de alfabetização, compreendeu as 12 turmas de alfabetização do ano letivo de 2015, sendo que 2 professoras não quiseram participar da entrevista, perfazendo o total de 10 professoras entrevistadas. Quanto aos coordenadores, 1 coordenadora foi entrevistada. Quanto aos alunos, foram entrevistados 5 alunos das séries finais do Ensino Fundamental, que estudaram na escola CAIC em todo o Ensino Fundamental, residindo na Bolívia, sendo 3 alunos da 8ª série e 2 alunos da 9ª série.

A elaboração final desta pesquisa segue apresentada em forma de dissertação, transcrita nos seguintes capítulos: Capítulo 1, a introdução, onde se destaca aspectos metodológicos da pesquisa. O Capítulo 2 descreve temáticas sobre a fronteira, esclarecendo conceitos de fronteira como espaço de caminho/elo, como espaço de limites/barreiras, como espaço de cooperação e como espaço intercultural. O capítulo 3 descreve temáticas sobre a alfabetização, apresentando conceitos de alfabetização e um breve histórico dos métodos de alfabetização utilizados no Brasil. O capítulo 4 descreve a Escola CAIC Padre Ernesto Sassida, uma escola de fronteira, abordando suas características peculiares, estatísticas sobre percentual de alunos residentes no Bolívia e no Brasil e sua inserção no programa de escolas de fronteira. O capítulo 5 descreve as dificuldades do processo de alfabetização do aluno residente na Bolívia, detalhando a pesquisa de campo em si, as entrevistas e análises referentes, abordando as seguintes dificuldades: conteúdos paralelos, falta de oralidade da família na Língua Portuguesa e o professor alfabetizador desconhecer o Espanhol. O capítulo 6 descreve um plano de ação, que sugere ações cotidianas e coletivas, tendo como destaque a

metodologia de projetos para elaboração de um plano de alfabetização que contemple peculiaridades do aluno residente na Bolívia.

2 A FRONTEIRA

“Pela manhã, semeia a tua semente...”

Eclesiastes 11.6

Semear significa plantar uma semente com vistas ao crescimento. As sementes podem ser variadas e germinarem em tempos variados. Almejo, numa reflexão filosófica, que envolverá processos educativos em sua essência, semear ao pensamento, à mente, à reflexão, conceitos relacionados a fronteira. Estes conceitos fronteiriços podem ser comparados a descrição variada de sementes que conhecemos. Várias sementes, vários conceitos fronteiriços.

Steiman (2011, p.137) no seminário sobre *Perspectivas para a Faixa de Fronteira* expõe uma declaração de Lia Osório Machado, sobre

o esforço de desenvolver conceitos e noções que sejam úteis à compreensão da faixa de fronteira, não apenas com o intuito de referenciar e calibrar políticas públicas em diferentes escalas de atuação, como também para estimular nas populações de cidades e regiões de fronteira uma visão mais estruturada de seus problemas específicos e comuns.

Sempre que a população de uma fronteira reflete sobre seus problemas comuns os conceitos de fronteira podem ser ampliados. Os conceitos que norteiam a definição de fronteira são amplos, são múltiplos, como a variedade de sementes, porque precisam ser analisados especificamente para o estímulo de uma visão mais estruturada das questões específicas da região de fronteira. Por isso, semeio aqueles conceitos que, selecionados, não esgotarão jamais a reflexão sobre a região de fronteira, mas ponderam e situam pressupostos relevantes ao desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 FRONTEIRA – ESPAÇO DE CAMINHO/ELO

O caminho é a descrição do trajeto que segue em direção a alteridade; o caminho é a descrição da estrada que conduz. Retrato este caminhar, tendo em vista o trajeto pela rodovia que deve ser percorrida para a interligação da região fronteiriça Brasil/Bolívia, corredor Corumbá – Puerto Quijarro e Puerto Suarez, com a intenção de que a continuidade seja real

em qualquer interação planejada. Este percorrer o trajeto sempre apontará o caminho em duas direções, a ida e a vinda, e transporá a faixa de limite da fronteira, estabelecendo uma interligação que possui, na figuração de uma corrente, muitos elos.

A rodovia é o elo mais palpável desta Zona de Fronteira Brasil/Bolívia - Corumbá/Puerto Suarez. Por isso, proponho a visualização desta estrada, transcrita na figura a seguir:



Figura 1 – Rota fronteiriça Brasil-Bolívia: Corumbá-Puerto Quijarro/Puerto Suarez.
Fonte: Grupo Retis/UFRJ, 2009.

Observando a figura 1, contemplamos a rodovia (e a ferrovia) que interligam o litoral do Brasil à região de fronteira com a Bolívia, denominada Rodovia *Ramon Gomez*, onde se localiza a Escola de Ensino Fundamental CAIC - Centro de Atendimento Integral a Criança – Padre Ernesto Sassida, distante da linha de fronteira, limite entre os dois países, por cerca de 4,5km. Esta visualização geográfica é um recurso que nos aproxima do real, e que, para esta pesquisa, revela o trajeto percorrido pelos atores sociais que compõem as relações de interação diária no caminho para a Escola. Ao cruzarem a semi-conurbação de intensa vivacidade, como descreve Oliveira e Linjardi (2013, p.73), “*Corumbá e Ladário são cidades histórias localizadas na exata linha de fronteira; fazem com Puerto Quijarro e Puerto Suarez (Província de German Bush, Departamento de Santa Cruz de la Sierra) uma semi-conurbação de intensa vivacidade*”. Esta vivacidade de interação ocorre devido a existência da Rodovia, que conduzindo a travessia do pequeno arroio que marca a junção dos dois países, logo aponta o povoado de Arroyo Concepción e o povoado de Puerto Quijarro,

permitindo aos atores sociais se deslocarem da Bolívia para o Brasil. *Puerto Suarez*, capital da província de *German Bush* se localiza um pouco mais distante, à beira da Laguna Cáceres.

Os acordos que possibilitam a integração desse caminho/rodovia estão descritos na Constituição Federal. Observamos que os acordos que definem a faixa de fronteira e promovem a integração do caminho, também promovem a defesa do território. Surge aqui uma reflexão de ambiguidade: O caminho que integra e o caminho que regula, o elo que interliga e a regulamentação não se desconectam, eles coexistem.

2.2 FRONTEIRA – ESPAÇO DE LIMITES/BARREIRAS

No Brasil, de acordo com o Ministério da Integração Nacional (MI) o território fronteiriço total corresponde a uma faixa de fronteira ou região de fronteira, e se estende por 15.719 km, com largura de 150 km, abrange 588 municípios e cerca de 10 milhões de habitantes. Essa faixa é estabelecida pela Lei 6.634/79 e Decreto 85.064, de 26/08/79, e representa uma área dotada de normas jurídicas que definem e normatizam legalidade e ilegalidade, nacional e internacional, como interpreta Andrade (1995). Este território é definido e delimitado pelo poder nacional, o Estado territorial, institucionalizado e com formas de controle. Segundo Machado (2005) esse controle do território fronteiriço, da região de fronteira, se dá no âmbito das instituições governamentais e a preocupação com a defesa e segurança da nação é primordial. A Constituição Federal de 1988 expressa esta tônica em seu artigo 20, § 2º: “*A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designadas como faixa de fronteira, é considerada fundamental para a defesa do território nacional e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei*”.

A preocupação com a defesa é central na fronteira. Entretanto, nas relações cotidianas, dessa *fronteira viva*² (OLIVEIRA, 2005), o universo de conexões estabelecidas vai além dos limites jurídicos dos Estados, resultando na construção de espaços com territorialidades elaboradas no interior das inter-relações de Estados-Nações distintos (MACHADO, 2010). Neste aspecto, fronteira diferencia-se de limite. Machado (2000) revela que limite envolve barreira, uma abstração gerada e sustentada pela ação institucional no sentido de controle

² Oliveira (2005, p. 388) estabelece uma tipologia para definir as diferentes situações fronteiriças. Para este autor, as fronteiras vivas caracterizam-se pela presença significativa de população e por uma estrutura social complexa, onde há trocas de toda a ordem. Nestes espaços podemos observar a alta integração formal (acordos bilaterais, intercâmbios, programas e projetos de integração formal) e alta integração funcional (comercio, indústria, complementaridade cotidiana, etc...)

efetivo do Estado territorial, portanto um instrumento de separação entre unidades políticas soberanas.

Para tanto, o refletir sobre limite fronteiroço propõe também a conceituação de fronteira no que envolve a discussão sobre a Faixa e sobre a Zona de Fronteira. A Zona de Fronteira é a região integrada pelas faixas de fronteira dos limites internacionais englobando, portanto, as relações transfronteiriças que estão propostas para muito além da faixa de fronteira. É um espaço de interação tanto espontâneas como promovidas, um espaço social transitivo, composto por diferenças culturais, sociais, linguísticas, derivadas da presença do limite internacional, e por fluxos e interações transfronteiriças. O meio geográfico que melhor caracteriza a zona de fronteira é aquele formado pelas cidades gêmeas (MACHADO, 2005, p.260), como é o caso de Corumbá e Puerto Quijarro e Puerto Suarez.

Estes espaços embutem relações intensas de ordem cultural, histórica, religiosa, social, política, ambiental, espacial e econômica. O Ministério da Integração Nacional (MI), em Portaria publicada no Diário Oficial da União, de 24/03/2014, oficializou o conceito de "cidades-gêmeas". Segundo o Ministério da Integração Nacional:

serão consideradas cidades – gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, integrada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar a unificação da malha urbana com cidade do país vizinho. Não são consideradas cidades gêmeas aquelas com população inferior a 2 mil habitantes³.

Essas áreas apresentam alto potencial de desenvolvimento integrado e a criação de políticas públicas deve ser direcionada a partir da escala local⁴. Silva (2012, p.12), ao analisar as cidades gêmeas de Corumbá e Puerto Suarez revela que o tipo de interação transfronteiriça observado é contígua, caracterizada pelo esparso povoamento, grande afastamento e pouca quantidade de núcleos de povoamento.

A reflexão sobre limites/barreiras nos conduz a interpretação da Lei nº 6.634, de 02 de maio de 1979, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 85.064, de 26 de agosto de 1980, que expressa que a preocupação com a defesa é sempre o dado principal da legislação fronteira. Neste aspecto a visão de Andrade (1995) sobre território nos traz a concepção de território político – administrativo, no qual o Estado exerce o poder soberano e os limites entre nações

³ [http:// www.mi.gov.br](http://www.mi.gov.br)

⁴ Disponível em: [.http://www.mi.gov.br](http://www.mi.gov.br). Acesso em: 01 set. 2015.

definem a territorialidade deste poder. Segundo este autor (1995, p.19) “*o conceito de território não pode ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de determinada área*”.

A necessidade de defesa reforça a imagem de fronteira como “*terra de ninguém*”. Wong-González (2005) em sua análise sobre as fronteiras faz alusão ao fato de que estas, normalmente, são vistas como corredores de contrabando, do narcotráfico e da violência. Pontua ainda o autor que em se tratando da fronteira na América Latina essa visão é mais marcante, mas que se formos observar com “*olhos-de-ver*”⁵ vamos constatar uma paisagem dinâmica pluralizada pelas aproximações culturais e compartilhamento de toda ordem.

Desta forma, o território passa a ser uma construção que engendra relações de poder não só do Estado, como também de outros atores sociais. Então, o conceito de território proposto por Souza (1995) se mostra mais adequado para explicar o campo de forças que compõe os espaços das relações vividas em escala local. O autor entende o território como “*um espaço definido e delimitado por e a partir de relações sociais de poder*” (1995, p.78). Para o autor, a fim de que se possa compreender a territorialidade de maneira mais abrangente e crítica, é preciso ver o território como um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais que, a par de sua complexidade interna, define ao mesmo tempo um limite, uma alteridade: a diferença entre “*nós*” (o grupo, os membros da coletividade ou “*comunidade*”, os *insiders*) e os “*outros*” (os de fora, os estranhos, os *outsiders*) (SOUZA, 1995, p. 86).

A competição econômica na região de fronteira é outra marca que reflete o controle estratégico do território. Assim, as interconexões transfronteiriças, na lógica habilitam grande parte das espacialidades criadas para uma gestão dos recursos disponíveis voltada para a busca do equilíbrio territorial das ações bilaterais.

Max (2008, p.3) ainda esclarece que:

De acordo com Raffestin (1993; 2005), a falsa racionalidade do mundialismo unitário que leva ao longo prazo a perda de autonomia, reforça a ideia de que a superioridade e a inferioridade são relativas e não absolutas, o que evidencia o significado das diferenças nas relações de poder. Por isso, alerta sobre o perigo dos mitos da eliminação das fronteiras, representados pela homogeneização das regras, códigos e ritos entre os territórios nacionais, o que leva a uma descaracterização que não favorece a construção e a manutenção das suas ricas e diferentes identidades. Segundo esse autor, “[...] a fronteira não é somente um fato geográfico, mas também é um fato social de uma riqueza considerável pelas conotações religiosas nela

⁵ Expressão usada para se referir a mais do que ver, enxergar o que se vê.

implícitas [...]” (RAFFESTIN, 2005, p. 10). Assim, ao sugerir que as fronteiras estão abertas e menos presentes de obstáculos, a ideia da aldeia global esbarra no sistema de diferenças que assegura, em maior ou em menor grau, o contínuo da diversidade distinta entre elas, quer pelas contingências dos meios associados.

Pesavento (2006, p.10) afirma que vivemos num mundo onde as barreiras e fronteiras caem, mas ao mesmo tempo surgem barreiras e a construção de referenciais imaginários de pertencimento, que tentam combinar e acomodar identidades e alteridades, o semelhante e o diferente, o que a autora cita como sendo paradoxos da contemporaneidade. Ela esclarece que

Fronteira é, sobretudo, encerramento de um espaço, delimitação de um território, fixação de uma superfície. Em suma, a fronteira é um marco que limita e separa e que aponta sentidos socializados de reconhecimento. Com isso, podemos ver, mesmo nesta dimensão de abordagem fixada pela territorialidade e pela geopolítica, que o conceito de fronteira já avança para os domínios daquela construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença (2006, p.10).

Fica evidenciado que conceituar ou definir fronteira não é tarefa fácil. Existe uma multiplicidade de conceitos e interpretações sobre o tema. O elo de ligação existe, mas as barreiras também coexistem, porém, as relações sociais de cooperação são dinâmicas.

2.3 FRONTEIRA – ESPAÇO DE COOPERAÇÃO

As relações sociais estabelecidas na fronteira entre dois países, duas culturas, duas línguas são abstratas e profundas. Machado (2010, p. 59) afirma que a fronteira e as regiões de fronteira “*requerem estudos localizados que deem conta da enorme variedade de seus usos e significados simbólicos e da diversidade de características e relações geográficas*”. No caso específico da fronteira Brasil – Bolívia, corredor Corumbá/Ladário – Puerto Quijarro/Puerto Suarez observa-se uma integração significativa entre os dois países. Aparelhos de Estado, como a presença da Polícia Federal e da Receita Federal Brasileira indicam os limites de jurisdição, mas, não impedem o intenso fluxo econômico e social. Trata-se de uma fronteira viva, como mencionado anteriormente.

A fronteira em questão reflete e condiciona a afirmação de Nogueira (2007) em que a convivência com o “outro”, com o diferente, é considerado como o “*dado primordial da*

fronteira”, e constitui fonte de referência identitária na construção do lugar⁶ e do “ser fronteiriço”. Nesta mesma linha de pensamento, Oliveira (2005, p. 377) afirma que “*nas regiões de fronteira há complementaridades de toda a ordem, o que as transforma em subsistemas abertos pouco condicionados as amarras das burocracias estatais*”.

Segundo Machado (2010, p.32) é um espaço que pertence ao domínio da população, um lugar de comunicação e de trocas. E esta concepção de fronteira como território de integração e de troca, nos revela que coexistem o “*nós*” e o “*outro*” em movimento de trocas que intensifica o universo de relações nos espaços fronteiriços. Obviamente, os aspectos econômicos estimulam as relações, porém as trocas que se estabelecem vão além da esfera puramente econômica.

Gardin (2008, p. 180) em seu estudo sobre os paraguaios na cidade de Dourados (MS) afirma que “*as marcas na paisagem fronteiriça indicam os fundamentos culturais que se entrelaçam e se sobrepõe aos limites nacionais*”. Oliveira cita o intercâmbio entre Corumbá-Puerto Quijarro revelando que “*o limite do território seja cada vez mais, uma abstração, que por efeito, criam relações de poder e de identidade naquele ambiente*” (2009, p. 27). Em sua interpretação, a fronteira é o começo, e não o fim, da perspectiva de incorporar o novo. Representa um território caracterizado por interações, contatos e fluxos sociais.

As cidades gêmeas Corumbá e Puerto Suarez, e as outras cidades e povoados que elas englobam, se integram em relações que estabelecem aspectos sociais e vias de representação de um ambiente geográfico fronteiriço material e imaterial onde o senso comum atrai a atenção para a necessidade de compreensão através das teorias de representações sociais no campo da psicologia social (Machado, 2010, p.14). Nogueira (2007) ao trabalhar os conceitos de fronteira percebida e fronteira vivida, revela os diferentes olhares que se estabelecem sobre as regiões fronteiriças. De um lado, a perspectiva daqueles que estão de fora da região e apresentam uma interpretação negativa a respeito desses espaços e das relações com os estrangeiros.

A percepção da fronteira, principalmente para aqueles que estão localizados fora dela, no interior do Estado-nacional, é carregada de imagens depreciativas, pois, é pela fronteira que ingressam no país as diversas mazelas, mercadorias ilegais, mão-de-obra ilegal e toda sorte de contravenção (2007, p. 32).

⁶ Lugar no sentido de espaço vivido, da vida cotidiana (CARLOS, 2007).

A necessidade de integração e desenvolvimento é fundamentada nesta visão. Assim, as ações de desenvolvimento regional e a parceria com os países sul-americanos são pensadas como essencial para o dinamismo da faixa de fronteira. Nesta direção a Lei nº 6.634 de 1979 está sendo revista frente aos novos desafios de integração na fronteira defendidos pelo Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), propostos pelo Tratado de Assunção, de 21 de março de 1991, pelos Presidentes e Chanceleres da Argentina, do Brasil, do Paraguai e do Uruguai, e mais tarde, em 2006, pela Venezuela. Atualmente o MERCOSUL tem como países associados: a Bolívia, o Chile, o Peru, a Colômbia e o Equador (RIBEIRO, 2011, p.22).

As ações de desenvolvimento regional e a parceria com os países sul-americanos são pensadas como essencial para o dinamismo da faixa de fronteira. O Ministério de Integração, ao mesmo tempo que propõe e estrutura a regulamentação, também evidencia esforços de parceria.

O Ministério da Integração Nacional envida esforços em parceria com organizações públicas e privadas no intuito de consolidar as informações existentes sobre a Faixa de Fronteira e produzir as que forem necessárias, possibilitando a realização de ações que levem em conta sua missão institucional de integração nacional e desenvolvimento regional, num esforço de desenvolvimento articulado com os países da América do Sul (PPDF, 2009, p. 26).

O Ministério da Integração Nacional (MI) propõe a integração com outros órgãos nacionais de intervenção, como o Ministério das Relações Exteriores e o Itamaraty, para ações conjuntas nesta área e, em escala internacional, a criação e revitalização dos chamados Comitês de Fronteira (CF) visando acordos binacionais que possam dar conta da diversidade que envolve a faixa de fronteira brasileira. Esses Comitês atuam em escala local identificando problemas específicos e buscando estratégias de desenvolvimento socioeconômico a partir do diagnóstico de para cada região fronteiriça.

Os CFs – co-presididos pelos titulares das repartições consulares brasileira e do país vizinho respectivo e integrados pelas “forças vivas” locais (prefeitos, vereadores, empresários, associações comerciais, representantes militares e das polícias federais, etc.) – funcionam como fórum de discussão dos problemas típicos de cidades de fronteira, permitindo que as demandas locais em termos de saúde, educação, meio ambiente, segurança, comércio fronteiriço, projetos de infra-estrutura (manejo de lixo, esgotos, tratamento de água, malha viária, etc) tenham ressonância e boa acolhida nos órgãos das administrações estaduais, departamentais, provinciais e federais sediados nas cidades de fronteira (PPDF, 2009, p. 23).

Pensar a fronteira como espaço das relações cotidianas significa incorporar o outro, ou seja, os povos podem se expandir para além do limite jurídico do Estado, desafiar a lei territorial de cada Estado limítrofe (Machado, 2000, p. 09). Essas relações cotidianas são fortemente integradas nas cidades gêmeas existentes na linha de fronteira. Corumbá – Puerto Quijarro/Puerto Suárez são expressões desse processo de conurbação na linha de fronteira. Este espaço fronteiriço, hoje, já se redefine com o conceito de cooperação transfronteiriça, onde a integração política local é fundamental para o desenvolvimento da região.

Nahuel Oddone⁷ define cooperação transfronteiriça. Ele declara que “*Fronteiras são lugares ideais para a experimentação social do espaço territorial de integração regional*”. A mobilidade social que a fronteira proporciona puxa a demanda para o desenvolvimento de políticas públicas de integração. A concepção da cooperação transfronteiriça é importante para o desenvolvimento econômico, pois, agrega elementos funcionais para definição de novas vocações consistentes com territorialidade e potencial territorial desses espaços.

2.4 FRONTEIRA – ESPAÇO INTERCULTURAL

Buscando também um olhar interdisciplinar para a fronteira, destaco que, tendo em vista a Antropologia, Schneider (2004, p.99) aponta que a interculturalidade em questões de identidade e fronteiras étnicas, os comportamentos culturais observados em duas nações só podem mesmo aparecer como alvo impossível para as pesquisas de campo em estudos do comportamento humano, porque as culturas nacionais produzem um dilema empírico insolúvel e se pudéssemos coletar uma quantidade maciça de dados sobre a vida cotidiana de uma gama multivariada de pessoas, tirar conclusões a respeito de uma cultura nacional, provavelmente, tornar-se-ia ainda mais complicado, porque culturas nacionais são peculiares. Schneider afirma:

Da perspectiva de uma prática etnográfica que deduz as identidades e fronteiras étnicas diretamente dos comportamentos culturais observados, as nações só podem mesmo aparecer como alvo impossível para as pesquisas

⁷ Entrevista de 09/05/2014, realizada por Graciela Baquero, pelo Mercosur ABC. Disponível em: <http://www.academia.edu> Acesso em: 04 ago. 2014. Nahuel Oddone - Es licenciado en Relaciones Internacionales por la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), magíster en Integración Económica Global y Regional por la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA), y en Derecho de la Integración Económica por la Universidad del Salvador (USAL), en convenio con l'Université Paris 1 Panthéon Sorbonne. Cuenta con experiencia en proyectos de cooperación internacional, en consultoría y asesoría pública. Es profesor e investigador en grado y postgrado de universidades argentinas y del exterior. <http://www.eumed.net/col/no-cv.htm> Acesso em: 01set. 2015.

de campo em antropologia. Primeiro, porque quando se entende, por exemplo, “os brasileiros” ou “os alemães”, primordialmente, como culturas nacionais, se está produzindo um dilema empírico insolúvel, pela própria magnitude dos grupos em questão. Qualquer observação sobre “a cultura” de um desses grupos será considerada, inevitavelmente — e corretamente —, uma hipersimplificação e/ou generalização. Segundo, porque mesmo se fosse possível enviar milhares de antropólogos a campo, e se pudéssemos coletar uma quantidade maciça de dados sobre a vida cotidiana de uma gama multivariada de pessoas, tirar conclusões a respeito de uma cultura nacional, provavelmente, tornar-se-ia ainda mais complicado. Quanto mais perto, mais difícil de enxergar.

Max (2008) ao abordar o conceito histórico do termo fronteira em inglês, *boundary* e *frontier*, afirma que a partir da noção de fronteira como *frontier* é que a os processos políticos, sociais, culturais, econômicos e outros podem ser analisados pelas diferentes disciplinas sociais.

Pode-se entender que o termo fronteira (na concepção anglo-saxônica) revela uma particularidade distinta (sob dois ângulos) em que a geografia trata a fronteira: o primeiro é o termo *boundary*, cuja significação é a linha de fronteira e o segundo, *frontier*, cuja noção é a de zona de fronteira (JEANNERET, 1984). Dessa diferenciação, pode-se afirmar que a partir da abstração da primeira desenvolvem-se trabalhos por uma variável técnica da fronteira, que indica delimitação e demarcação territorial que substancia os estudos dos conflitos interestados da geografia política. A zonalidade presente na segunda noção, diferentemente, permite ampliar e integrar os diversos aportes das disciplinas sociais, cujo objeto é de estudar os efeitos da fronteira (processos políticos, sociais, econômicos, culturais, entre outros) sobre os grupos e suas relações entre si. A esses dois grupos Jeanneret (1984) propõe uma classificação para os dois entendimentos da fronteira: a “geografia regional”, marcada pela aproximação à economia, e “geografia da percepção”, que se aproxima das ciências cognitivas. (2008, p.3)

Para Oliveira⁸

em termos teóricos a palavra mágica da fronteira é complementaridade. O ser humano se completa. E as cidades se completam. Legislação diferente, cultura diferente, comportamento diferente, maneira de fazer comida diferente, maneira de fazer comércio diferente, isso constrói no cotidiano uma ideia de que a sensação é sempre maior que a realidade.

Fica evidenciado, nesta análise sobre fronteira – espaço de caminho/elo, espaço de limites/barreiras e espaço de cooperação e espaço intercultural apresentada neste capítulo, que a presença do outro, do diferente, do internacional é, na aparência, a marca dos espaços

⁸ Tito Carlos Machado de Oliveira, disciplina ministrada no Programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 8 ago./2014.

fronteiriços. Entretanto, as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e espaciais são cotidianamente colocadas propondo uma organização espacial de complementariedade e não apenas no aparente. Pensar a fronteira é, portanto, pensar a presença da integração fortemente presente entre internacionais. Não é possível pensar em políticas públicas apenas nacionais. É necessário incluir “o outro” nas estratégias de desenvolvimento territorial fronteiriço, sobretudo quando tratamos os espaços de vivência nas cidades – gêmeas.

|O “outro”, aluno residente na Bolívia, é considerado em seu processo de alfabetização na escola de fronteira, tendo em vista suas peculiaridades? O que podemos dizer do processo de alfabetização como um todo para depois interligá-lo com a alfabetização na fronteira? O próximo capítulo descreve temáticas sobre a alfabetização, apresentando conceitos de alfabetização e um breve histórico dos métodos de alfabetização utilizados no Brasil, destacando conceitos relacionados a aprendizagem segundo a teoria das inteligências múltiplas.

3 ALFABETIZAÇÃO

“... e à tarde não retires a tua mão...” Eclesiastes 11.6

Ao semearmos uma semente não podemos deixar de cultivá-la. Cuidados diários sempre serão necessários. Essa é a lei da natureza: a mão do semeador não pode ser retirada do cuidado com a semente. O professor é um semeador e o professor alfabetizador semeia a leitura. Ele semeia e não pode retirar a mão dos cuidados constantes que a alfabetização exige. Em toda a existência escolar na vida de uma pessoa detalhes da alfabetização serão presentes. Nenhum professor, nem na universidade, poderá descuidar, ou seja, retirar a mão do processo de leitura, interpretação e escrita dos educandos.

O significado da palavra alfabetizar consiste em “*ensinar a ler*” (FERREIRA, 1986, p.82). Esta definição é simples, mas envolve dois conceitos complexos, pois, ensinar é complexo e o ato de ler é também complexo. Ensinar e ler pressupõem um processo, ou seja, uma sucessão de estados ou mudanças.

A definição completa do processo de alfabetização precisa ser considerada tendo em vista sua associação com outras palavras. A primeira delas que desejo considerar é alfabeto. Alfabeto significa o conjunto de letras que compõem determinada língua. Assim, alfabetizar é ensinar o alfabeto para, em seguida, ensinar a ler. A segunda consideração refere-se a literacia, ou seja, a qualidade ou condição de quem é letrado, ou ainda em letramento. Esse conceito também está associado ao alfabeto porque está relacionado às letras do alfabeto. Sequeira (2002, p. 56), ao avaliar as dificuldades vivenciadas no processo de aprendizagem da leitura, afirma que “*não podemos falar de literacia sem falar da necessidade da criação de estruturas básicas para a igualdade social, para que todas as crianças tenham condições para o seu sucesso escolar*”. Letrar é elevar alguém à condição de letrado, pelo alfabeto, sem ignorarmos a condição social do sujeito. Deve-se considerar, conforme Cagliari (1999), que a alfabetização é tão antiga quanto os sistemas de escrita. Entretanto, a alfabetização escolar em massa acontece somente nas últimas décadas, mais precisamente a partir de 1970 com programas pontuais de alfabetização.

Uma outra palavra a ser considerada no processo de alfabetização é codificação, porque o alfabeto é um código de representação gráfica. Alfabetização, alfabeto, literacia, letramento e codificação se revezam nas definições do processo do aprendizado do alfabeto e

de sua utilização como código de comunicação. Podemos afirmar que, de um modo mais abrangente:

A alfabetização é definida como um processo no qual o indivíduo constrói a gramática e suas variações, ressignificando de forma pessoal. Esse processo não se resume apenas na aquisição dessas habilidades mecânicas de codificação e decodificação do ato de ler, mas na capacidade de interpretar, compreender, criticar, ressignificar e produzir conhecimento (DEMENECH, 2012, p.85)

Para Soares a alfabetização é o processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita, presentes no verbo ler e escrever. É adquirir habilidades de codificar a língua oral em língua escrita e vice-versa (1985, p.20). É um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e de transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Soares (*op. cit.*, 1985) afirma que a alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. A alfabetização de um indivíduo promove sua socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. A alfabetização é um fator propulsor do exercício consciente da cidadania e do desenvolvimento da sociedade como um todo.

Segundo Soares, em pesquisa mais recente, o termo letramento surgiu em 1980, como verdadeira condição para sobrevivência e a conquista da cidadania, no contexto das transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Ampliando, assim, o sentido do que tradicionalmente se conhecia apenas por alfabetização. Letramento não é necessariamente o resultado de ensinar a ler e a escrever, mas, a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Surge, então, um novo sentido para o adjetivo letrado, que significava apenas aquele que é versado em letras ou literatura, ou literato, e que, agora, passa a caracterizar o indivíduo que, sabendo ler ou não, convive com as práticas de leitura e escrita. Por exemplo: quando um pai lê uma história para seu filho dormir, a criança está em um processo de letramento, está convivendo com as práticas de leitura e escrita. Não se deve, portanto, restringir a caracterização de um indivíduo letrado ao que domina apenas a técnica de escrever, o ser alfabetizado, mas sim àquele que utiliza a escrita e sabe responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz. De acordo com a autora, há a necessidade de diferenciá-los, pois pode-se confundir os dois processos, gerando, assim, um conflito na compreensão dos mesmos, e, ao aproximá-los,

percebemos que a alfabetização pode modificar o entendimento de letramento, como ao mesmo tempo depende dele (2003, p.6).

O aprendizado da leitura é um momento importante na vida de uma pessoa, que começa na alfabetização e se estende por toda educação básica. Consiste em garantir que o estudante consiga ler e compreender textos, em todo e qualquer nível de complexidade. Uma vez alfabetizado, é possível o indivíduo ampliar seu nível de leitura e de letramento, de forma a tornar-se um sujeito autônomo e consciente. O principal suporte para a alfabetização é a leitura, pois ler com frequência facilita a fixar a grafia correta das palavras, ou seja, o aprendizado.

Segundo Silva (2011, p. 22) toda escola deve fornecer uma educação de qualidade incentivando a leitura, pois dessa forma a população se torna mais informada e crítica. A leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano onde a escola possui um papel importante no desenvolvimento do hábito de ler e escrever, ou seja, de alfabetizar.

Paulo Freire, com ênfase na alfabetização de adultos, desenvolveu o processo educacional libertador, que fornecia ao adulto analfabeto a possibilidade de aprender a ler e escrever, tendo em vista a reflexão sobre o seu meio sócio cultural. Freire (1989, p.26) declara que:

Na etapa da alfabetização, o que se pretende não é ainda uma compreensão profunda da realidade que se está analisando, mas desenvolver aquela posição curiosa referida acima; estimular a capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento, desafiados pelo objeto a ser conhecido. É exatamente a experiência sistemática desta relação que é importante. A relação do sujeito que procura conhecer com o objeto a ser conhecido. Relação que inexiste toda vez que, na prática, o alfabetizando é tomado como paciente do processo, puro recipiente da palavra do alfabetizador. Neste caso, então, não diz a sua palavra.

Para Freire (*op. cit.*, 1989), a alfabetização é um processo no qual o indivíduo assimila o aprendizado do alfabeto e a sua utilização como código de comunicação. Esse deve conduzir à capacidade de interpretar, compreender, criticar e produzir conhecimento. A alfabetização envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem.

O processo de alfabetizar é complexo e se inicia antes da alfabetização escolar. É, por meio da mediação do adulto que a criança vai identificando a natureza da linguagem escrita. A qualidade das interações entre os atores é que vai determinar as concepções que a criança

apresenta sobre a linguagem escrita. É função da escola dar continuidade ao trabalho iniciado pela família. Na escola, o processo de alfabetização é sistematizado. Para Soares (1985) o processo de alfabetização envolve representações com substituições gradativas, como ler um gesto, um objeto, uma gravura, uma palavra, por isso o conceito primordial é a apreensão e a compreensão do mundo desde a realidade social mais próxima a mais distante da criança. A apreensão e a compreensão são, para esta autora, fundamentais no processo de escrita e na oralidade. A escala de tratamento deve partir do particular para o geral, obedecendo ao desenvolvimento cognitivo da criança.

Soares afirma ainda, que o processo de alfabetização sofre, mais do que outra aprendizagem escolar, a marca da discriminação, visto que a escola valoriza a língua escrita e censura a linguagem oral em seu cotidiano. O processo de alfabetização não é estático, ele não consegue ser. Todas as misturas de métodos e conceitos relegam ao professor alfabetizador a sua escolha pessoal, o que por vezes a faz reproduzindo apenas o método em que ele mesmo foi alfabetizado. Os referenciais teóricos de sua formação são absorvidos por uma prática que abandona os conceitos adquiridos na formação, sem conciliar a teoria e a prática. No abandono da teoria ele se lança numa prática pouco reflexiva. (1985,p.22)

Lima (1965, p. 143), explicando o método de alfabetização desenvolvido por Paulo Freire, afirma que:

A rapidez incontestável do processo baseia-se na própria técnica: em vez da aprendizagem enervante de milhares de palavras, fornece-se ao alfabetizando uma chave de leitura que começa a funcionar em todos os casos semelhantes, podendo-se dizer que, compreendido o processo e aplicado nas primeiras situações, está o aplicativo do número de chaves para enfrentar as situações mais diversas, problema, aliás, que é comum a todo processo cultural dos mais baixos aos mais altos níveis: estamos sempre aprendendo novas chaves para prosseguir nossa formação cultural.

Conforme Freire (1989) a alfabetização eficiente deve contemplar o contexto cultural do sujeito, no processo de alfabetização. Esse conceito já vem sendo abordado há vários anos. Por essa perspectiva, pensando o aluno residente na Bolívia e que estuda no Brasil, é necessário considerar seu contexto social e linguístico para a alfabetização. E isso torna a tarefa de alfabetização mais complexa à medida que o contexto social do aluno diferencia-se do universo do professor e de parcela considerável da turma a qual o aluno está inserido. Neste contexto, o professor deve trabalhar uma multiplicidade de informações e, para isso, precisa estar muito bem preparado, o que nem sempre ocorre.

Num universo profissional de 30 anos de prática da presente pesquisadora, muitas observações, muito conhecimento da realidade cotidiana é acumulado. É neste contexto, e como pesquisadora, que se percebe o desvencilhar da teoria e da prática. Diferentemente do profissional de educação que atua no ensino em nível universitário, que recebe incentivos à pesquisa os profissionais de educação do Ensino Fundamental não têm o mesmo incentivo profissional para a pesquisa. Em tempos atuais a pesquisa educacional no Ensino Fundamental é estimulada em forma de projetos e prêmios específicos. As Secretarias Municipais de Educação são incentivadoras de capacitação, porém, nem todas organizam capacitações e discussões temáticas em grupos. Incentivos do governo federal também já podem ser vistos, como acréscimo de percentual financeiro ao salário do professor alfabetizador no Programa de Alfabetização na Idade Certa. Porém projetos e programas possuem a característica de serem temporários. Somente o professor que goste mesmo de estudar e pesquisar, que não necessita se lançar numa jornada tripla de atuação para sustento financeiro da vida, conseguirá encarar uma nova formação acadêmica de aperfeiçoamento profissional. Nesse contexto o professor alfabetizador possui a tendência de esquecer a teoria histórica dos processos alfabetizadores e desconhecer as possíveis pesquisas atuais.

Oliveira (2009, p.171) afirma que *“inicialmente, a inserção da criança no universo da linguagem se faz por meio do diálogo, da conversa, seja na família ou em sua comunidade restrita, antes mesmo de frequentar os bancos escolares”*. Podemos considerar então que o processo de alfabetização de uma criança se inicia na família, nos primeiros contatos com qualquer forma de oralidade e sequencialmente de uma oralidade que prevê uma forma de leitura, podendo ser desde a visualização das imagens de um álbum fotográfico, do rótulo de um alimento que gosta, da caixa como o nome de um brinquedo preferido, do folhear uma revista ou um livro, do ouvir a leitura de uma estória, de um livro de banho e de outros contatos com material que possua letras. Contudo, o processo formal da alfabetização na cultura ocidental, pertence mesmo, com toda propriedade, à instituição escolar. E esta instituição prevê um prazo para o processo de alfabetização.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PENAIIC) é assim descrito:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das

correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico: 1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador; 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.

Governos: Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a:

Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;

Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.⁹

No Brasil, até o Censo de 1940, era considerado alfabetizado aquele que declarasse saber ler e escrever, o que era interpretado como a capacidade de escrever o próprio nome. Em 1950, considerava-se alfabetizado aqueles capazes de ler e escrever um bilhete simples, ou seja, capazes de não só saber ler e escrever o próprio nome como, também, de já exercer uma prática de leitura e escrita, ainda que bastante trivial. Hoje as Pesquisas por Amostragem de Domicílios (PNAD), utilizam-se do critério anos de escolarização, ou seja, mensura-se o nível de alfabetização da população a partir dos anos de escolarização formal (SOARES, 2003).

Mortatti (2006), que descrevo a seguir, destaca o avanço histórico dos métodos de alfabetização de uma forma muito precisa. Quando discutimos o conceito de alfabetização

⁹ Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>. Acesso em: 18 set. 2015.

tendo em vista o pensar-ação do professor alfabetizador é necessário abordar a temática dos métodos de alfabetização. Ela apresenta quatro ênfases históricas cruciais com as respectivas disputas pela hegemonia de determinados métodos de alfabetização. As ênfases são: a metodização do ensino da leitura, a institucionalização do método analítico, a alfabetização sob medida e a alfabetização - construtivismo e desmetodização.

A metodização do ensino da leitura contempla seu início no final do Império brasileiro, em que ensino carecia de organização, e as poucas escolas existentes eram, na verdade, salas adaptadas, que abrigavam alunos de todas as “séries” e funcionavam em prédios pouco apropriados com o material precário que se dispunha para o ensino da leitura. Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética, que partem da "parte" para o "todo" da soletração alfabética, iniciando pelo nome das letras; sendo fônico porque partia dos sons correspondentes às letras, com a silabação pela emissão de sons, partindo das sílabas. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras ou sons e sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. (MORTATTI, 2006, p.5).

Quanto à escrita, se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. As primeiras cartilhas brasileiras, produzidas no final do século XIX sobretudo por professores fluminenses e paulistas a partir de sua experiência didática, baseavam-se nos métodos de marcha sintética, de soletração, fônico e de silabação, e circularam em várias províncias do país e por muitas décadas. Um autor importante de destaque nesta época foi o poeta português João de Deus, que escreveu a Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, e a partir de 1880 o método João de Deus percorria todas as escolas das grandes províncias do Brasil (MORTATTI, 2006, p.5).

A segunda ênfase foi a institucionalização do método analítico. A partir da primeira década republicana do Brasil, professores formados pela Escola Normal de São Paulo, utilizavam a Escola Anexa de Pré-Escola como laboratório para o desenvolvimento de atividades "*práticas*" onde os professores deveriam buscar seu modelo de ensino. Os professores de São Paulo defendiam programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de "*missões de professores*" paulistas. Diferentemente dos métodos de marcha sintética até então utilizados, o método analítico, sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção de caráter biopsicofisiológico da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. A despeito das

disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança.

De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Os modos de processuação do método dependia do que seus defensores consideravam como o “*todo*” (a palavra, ou a sentença, ou a “*historieta*”), um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos, como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura. As cartilhas produzidas passaram a se basear programaticamente no método de marcha analítica, processos da palavração e sentencição. O método de processuação do método analítico foi destacado por João Köpke. É também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo “alfabetização” começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006, p.6 - 7).

A terceira ênfase foi a alfabetização sob medida, que surgiu em decorrência da “autonomia didática” proposta pela “*Reforma Sampaio Dória*”, a partir de meados da década de 1920. Mais restritamente estimula-se a preferência, nesse âmbito, pelo método global de contos. Essa tendência de relativização da importância do método decorreu especialmente da disseminação, repercussão e institucionalização das então novas e revolucionárias bases psicológicas da alfabetização contidas no livro *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita*, em 1934, escrito por M. B. Lourenço Filho. A fim de classificar os alfabetizandos em organização de classes homogêneas devido a racionalização e eficácia da alfabetização. (MORTATTI, 2006, p.7).

Desse ponto de vista, a importância do método de alfabetização passou a ser relativizada, secundarizada e considerada tradicional. Observa-se, no entanto, embora com outras bases teóricas, a permanência da função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura, enfatizando-se a simultaneidade do ensino de ambas, as quais eram entendidas como habilidades visuais, auditivas e motoras. Também a partir dessa época, aproximadamente, as cartilhas passaram a se basear predominantemente em métodos mistos ou ecléticos, analítico-sintético e vice-versa e começaram a se produzir os manuais do professor acompanhando as cartilhas, assim como se disseminou a ideia e a prática do “período preparatório”. Vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização, aprendizado da leitura e escrita, envolve obrigatoriamente uma questão

de “medida”, e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas (MORTATTI, 2006, p.8-9).

A quarta ênfase foi alfabetização: construtivismo e desmetodização, A partir do início da década de 1980, o fracasso da escola na alfabetização de crianças e a busca de soluções para esse problema, introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança como sujeito consciente, o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas¹⁰. A partir de então, verifica-se, por parte de autoridades educacionais e de pesquisadores acadêmicos, um esforço de convencimento dos alfabetizadores, mediante divulgação massivas de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos, cartilhas, sugestões metodológicas, relatos de experiências bem sucedidas e ações de formação continuada, visando a garantir a institucionalização, para a rede pública de ensino, de certa apropriação do construtivismo. (MORTATTI, 2006, p.9).

É necessário salientar que no cotidiano do processo de alfabetização, observado pela Pesquisadora, a cartilha continua sendo utilizada, inclusive fornecida pelo MEC. Numa tentativa de incorporar o novo, a cartilha recebe nova nomenclatura, livro de alfabetização.

Porém, engendrando-se um novo tipo de ecletismo processual e conceitual em alfabetização, surge a referência a métodos e cartilhas de alfabetização “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las apenas para consulta quando da preparação de suas aulas, e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula. Nessa quarta ênfase ainda em ação, funda-se uma outra nova tradição: a

¹⁰ Deve-se mencionar, o papel desempenhado pelas **cartilhas** que, dada sua condição de instrumento privilegiado de concretização dos métodos e conteúdo de ensino, permaneceram no tempo, e permitem recuperar aspectos importantes dessa história, contribuindo significativamente para a criação de uma cultura escolar e para a transmissão das tradições em alfabetização.

desmetodização da alfabetização, decorrente do conceito em quem aprende e o como aprende a língua escrita, tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino (MORTATTI, 2006, p.11-12).

É importante ressaltar, no entanto, que, também na década de 1980, observa-se a emergência do pensamento interacionista em alfabetização, que vai gradativamente ganhando destaque e gerando uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo.

Dentre a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática construtivista” vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar "novas" propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética. Devo, ainda, mencionar, pelo menos, dentre essa multiplicidade de aspectos, as discussões e propostas em torno do letramento, entendido ora como complementar à alfabetização, ora como diferente desta e mais desejável, ora como excludentes entre si (MORTATTI, 2006, p.12).

A alfabetização pressupõe diariamente esse movimento do aprender, em qualquer idade, em qualquer profissão. Os elementos da aprendizagem inicial da escrita e da leitura estão presentes na vida de qualquer profissional, desde a função mais elementar do dia a dia, como cozinhar, até a cirurgia mais delicada no cérebro, ou na criação da mais moderna estrutura tecnológica. O professor alfabetizador é o responsável pela base inicial da leitura e da escrita e deve dar conta da diversidade.

Refletindo neste aspecto e na observação de algumas experiências cotidianas que revelam essa diversidade na aprendizagem de alunos, destacadas na prática de alfabetização da presente pesquisadora, algumas experiências podem ser citadas. Registro, portanto, a seguir, a narrativa da experiência utilizando apenas as letras iniciais dos nome de alunos: **A.** possuía uma leve deficiência mental devido a uma hidrocefalia controlada na infância. Sempre com dificuldades, em aula de reforços e em recuperações. Um dia ele ganhou uma gaita. E o menino deslanchou na prática musical espontaneamente. Hoje toca gaita, violão e teclado. Nunca mais a aprendizagem na Escola ficou agarrada. **G.**, por outro lado, conhecia todas as letras. Estabelecia conexões silábicas e era esperto e atencioso, porém não lia de jeito nenhum. Ele não avançava no processo de leitura. Porém G. na quadra, jogando futebol era o máximo. Ele driblava, conduzia a bola, fazia gols, era admirado por todos. **C.** morava na Bolívia e apresentava dificuldades em aprender o português. Seus pais só falavam em

Espanhol. E ela era tímida. Muitas atividades extras foram desenvolvidas com o apoio de seus pais, e lentamente ela conseguiu romper com o processo de leitura. Seu irmão **B.** também foi meu aluno em anos posteriores. Ele já veio da Pré-Escola lendo. Possuía as mesmas condições sociais desfavoráveis ao aprendizado da Língua Portuguesa, mas fluía.

Os alunos **A. G. C. B.** e tantos outros possuem características distintas que despertam o interesse para práticas educadoras diferenciadas que absorvam a realidade do aluno e consigam atraí-los para o processo de aprendizagem. Isso requer, obviamente, o interesse do professor alfabetizador, aspecto que nem sempre ocorre.

Gardner (2003), doutor em psicologia e professor adjunto de neurologia, na Universidade de Harvard, grande estudioso dos processos mentais nos faz pensar na incompletude do ser, nos mecanismos da mente humana, nos porquês que levam certas pessoas a se destacarem em algumas áreas e outras pessoas a se destacarem em outras. A importância da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (2003) é um salto para o aprendizado e reconhecimento de como funciona a mente humana. Este autor rompe com a perspectiva de uma inteligência única vinculada à processos lógico-matemáticos de raciocínio medidos pelos testes de Quociente de Inteligência (Q.I.), e defende a existência de inteligências múltiplas, onde influências culturais e sociais devem ser consideradas. Gardner (1984, p.7) o autor descreve que:

Existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.

Diante do exposto, observa-se que no processo de alfabetização as características individuais, além das sociais já consideradas, não podem ser ignoradas. Os professores entrevistados nesta pesquisa revelaram que utilizam diferentes recursos para compor a ação didática individual e diária no processo alfabetizador. Na pesquisa, evidenciou-se os recursos utilizados pelos professores entrevistados, descritos na narrativa de sua prática individual e nomeados, neste trabalho, pela sequência das entrevistas. O professor entrevistado na **entrevista 2** declara que utiliza jogos. O entrevistado na **entrevista 4** afirma que utiliza a

filmagem dos alunos. Na **entrevista 5** o professor declara que utiliza músicas. Na **entrevista 6** a professora usa cartilhas de alfabetização e músicas. Na **entrevista 8** a professora trabalha com leitura de contos e músicas. Na **entrevista 9** a professora declara que utiliza muita conversação. Na **entrevista 10** a professora declara que utiliza muita leitura e ditado de palavras. Na **entrevista 11** a professora utiliza leitura em grupo e trabalho em grupo.

A apropriação destes recursos, que despertam áreas do cérebro diversificadas, no cotidiano da alfabetização é sistemática. Ou seja, os professores na verdade se utilizam destes recursos e de outros em revezamento, porém a investigação desse processo nos leva a comprovar o fato da opção individual.

Sabemos que o processo de alfabetização é complexo e vincula-se ao entendimento da língua materna, ou seja, ser alfabetizado no Brasil significa aprender a Língua Portuguesa. Ser alfabetizado numa escola de fronteira, residindo em outro país, possuindo outra língua materna refletirá uma transposição cognitiva diferenciada no processo de alfabetização.

A fim de pesquisar este processo, esta pesquisa possui como objetivo central analisar o processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia. E, com objetivos específicos, identificar e classificar as dificuldades vivenciadas no processo de alfabetização destes alunos e propor ações práticas neste processo de alfabetização.

A temática da alfabetização não está esgotada. Alfabetizar é semear. Como é a Escola onde esse processo ocorre? O próximo capítulo descreve esta Escola.

4 A ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL CAIC - CENTRO DE ATENDIMENTO INTEGRAL A CRIANÇA - PADRE ERNESTO SASSIDA - UMA ESCOLA DE FRONTEIRA

“...porque tu não sabes qual prosperará...” Eclesiastes 11.6

Quando uma semente é semeada, dependendo de sua espécie ela será semeada com mais de uma semente por sulco. Semear assim garante a germinação porque o semeador não sabe qual das sementes prosperará. Me apropriado dessa coletividade ao semear algumas sementes para mencionar a escola, local de completa coletividade onde as relações sociais, políticas, econômicas, culturais e espaciais são cotidianamente postas propondo relações de complementariedade.

A escola é um local de trânsito humano onde não podemos realizar previsões exatas a respeito do futuro de cada integrante do processo social ali vivenciado. Um ano letivo é completamente diferente de outro ano letivo. Alunos são rotativos, professores e funcionários também. É certo que alguns no processo são os mesmos, porém as representações sociais são alteradas sempre. Na escola não sabemos quem prosperará, quem permanecerá. Na escola o dia a dia precisa ser vivenciado, tendo em vista o novo, o inesperado.

Pensar a escola da fronteira é, portanto, pensar esta instituição, de convivência diária, fortemente integrada entre nacionais e internacionais, é pensar o outro e, no contexto desta pesquisa, é pensar o outro dentro da Escola, em seu processo de alfabetização. A escola CAIC Padre Ernesto Sassida é uma expressão deste processo. Possui nome, história, cheiro, gente, forma, local, peculiaridades próprias e, sobretudo a particularidade de ser uma escola de fronteira.



**Figura 2. Foto da Escola CAIC Padre Ernesto Sassida e Rodovia Ramon Gomez-
acesso Brasil- Bolívia.**

Fonte: Altair Ribeiro, 2016.



**Figura 3: Foto da Escola CAIC Padre Ernesto Sassida e Rodovia Ramon Gomez-
acesso Bolívia-Brasil.**

Fonte: Altair Ribeiro, 2016.

Os CAICs surgiram a partir de um programa educacional brasileiro criado pelo governo Fernando Collor de Melo. Autores da educação apontam que o projeto tem inspiração em dois projetos anteriores, o Escola-Parque, de idealização de Anísio Teixeira e os CIEPs, mentalizados por Darcy Ribeiro e construídos pelo estado do Rio de Janeiro, na gestão do então governador Leonel Brizola na década de 1980

(GOMES, 2010). As competências pedagógicas dos CAICs foram inicialmente definidas no parágrafo único do artigo 1º do decreto 91/1990 e na Lei Federal nº 8.642, de 31 de março de 1993¹¹:

Mobilização para a participação comunitária; Atenção integral à criança de 0 a 6 anos; Ensino Fundamental; Atenção ao adolescente e educação para o trabalho; Proteção à saúde e segurança à criança e ao adolescente; Assistência a crianças portadoras de deficiência; Cultura, desporto e lazer para crianças e adolescentes; Formação de profissionais especializados em atenção integral a crianças e adolescentes.

Inicialmente denominado Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente, cuja sigla era CIAC, e compunha o Projeto Minha Gente, instituído pelo decreto Nº 91/1990 cuja elaboração competiu à Legião Brasileira de Assistência e coordenado pelo Ministério da Criança. De acordo com Gomes (2010, p.77), Darcy Ribeiro e Leonel Brizola convenceram Collor de Melo “*da relevância dos CIEPs e da escolaridade em tempo integral. Daí surgiram os Centros de Atenção Integral à Criança, que se tornaram política pública*”. Após o afastamento e renúncia do então Presidente da República, Fernando Collor de Melo, seu sucessor, Presidente Itamar Franco cessa o Ministério da Criança e redenomina o Projeto Minha Gente para Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente – PRONAICA e no bojo das mudanças os CIACs viram CAICs, Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

A arquitetura do CAIC é de elegantes prédios escolares que compõem-se em uma quadra onde erguem-se quatro blocos prediais semi-interligados onde um deles serve como quadra poliesportiva cuja cobertura de algumas é em formato de pirâmide de telhado ornamentado com as cores da Bandeira Nacional. A estrutura conta com um anfiteatro ao ar livre cujo centro é azul e com formato redondo assemelhado à esfera da Bandeira do Brasil.

No argumento de SALES (2006, p.63), a silhueta arquitetônica dos CAICs, “*sobressaem-se na paisagem urbana dos bairros pela grandiosidade de sua estrutura, que impressiona por destacar simbolicamente a força do concreto armado (aparente) em composição emotiva e plástica com as cores da bandeira nacional*”.

Em Corumbá, Mato Grosso do Sul, o Centro de Atendimento Integral à Criança - CAIC Padre Ernesto Sassida e Centro de Educação Infantil - CEI Catarina Anastácio da Cruz

¹¹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/civil>. Acesso em: 1 ago. 2015.

estão localizados na Rodovia Ramon Gomez, km 01, Corumbá, no bairro Dom Bosco, fazendo parte da faixa de fronteira do Brasil com a Bolívia, aproximadamente a 4,5 km do limite entre os dois países. A escola está em área de fácil acesso para a comunidade escolar. Possui uma área total de 16 000 m² sendo, 4 700 m² de área construída e 1 551,23 m² de área descoberta.

Possui a seguinte estrutura, composta por três subdivisões. A primeira área é formada por 10 salas de aula, sala dos professores, sala da coordenação pedagógica e dois depósitos. Na parte do subsolo encontra-se a secretaria, sala do diretor, sala de vídeo, sala de informática e tecnologias, laboratório de Ciências, cozinha, refeitório, depósitos e banheiros principais. A segunda área possui a biblioteca, o auditório, sala de música (adaptada como sala de aula), sala de artes (adaptada como sala de aula), e um espaço próprio ao atendimento integral da criança e do adolescente, onde funciona o CEMADIJ – Centro Multiprofissional de Apoio ao Desenvolvimento Infante-Juvenil, integrado a Secretaria de Educação. Na terceira área encontra-se o prédio do CEI – Centro de Educação Infantil - Catarina Anastácio da Cruz, que possui salas de aula, sala dos professores, cozinha, banheiros, parquinho, sendo a área onde funcionam a Creche e a Pré Escola. O pátio externo possui uma quadra de esportes coberta, com banheiros e cantina.

O PPP – Projeto Político Pedagógico - descreve que o CAIC “Padre Ernesto Sassida” foi inaugurado no dia 15 de novembro de 1996, pelo decreto n.º 285/94 de 01/12/94, da Prefeitura Municipal de Corumbá, e iniciou suas atividades em fevereiro de 1997, atendendo à educação básica, sendo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Naquele momento, o sistema educacional de Corumbá estava sendo reorganizado. Conforme Diniz (2002, p. 31):

Em 1998, foi criado o Sistema Municipal de Ensino de Corumbá com o objetivo de desenvolver a gestão democrática do ensino público do município. Esse Sistema é constituído pelos seguintes órgãos e entidades: Secretaria Municipal de Educação, Conselho Municipal de Educação, em funcionamento desde 1997, Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef, a rede municipal e a particular de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC), atualmente Secretaria Executiva de Educação (SED), determinou, em 2000, que o bloco da educação infantil fosse desmembrado do CAIC, criando, assim, um Centro de Educação Infantil denominado Centro de Educação Infantil (CEI) Catarina Anastácio da Cruz que teve o seu funcionamento

autorizado em 31/07/2003, conforme Parecer n.º 26/2003/CEI da Deliberação n.º 065/CME/MS.

A escola possui em seu quadro 70 professores. Deste total, 49 atuam no Ensino Fundamental e 21 atuam na Creche e Pré-Escola. Nas turmas de alfabetização, que compreendem as primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Fundamental atuam 12 professoras com formação acadêmica em Pedagogia, sendo que, apenas duas não possuem Especialização. O quadro de Especialização compreende as seguintes áreas: Educação, Pobreza e Desigualdade Social, Problemas de Aprendizagem, Educação Inclusiva, Psicopedagogia e Supervisão Escolar, sendo que uma das professoras também possui a formação em Mestrado de Economia Educacional.

A capacitação de professores é estimulada pelo município de Corumbá. Segundo Diniz (2002, p. 31)

No que diz respeito à formação continuada, o município participa dos Programas do Ministério da Educação: Parâmetros em Ação e do Programa de Formação dos Professores Alfabetizadores (Profa). Além disso, a Secretaria realiza outros momentos de formação, envolvendo grupos de estudos e cursos. As normas do Conselho Municipal determinam que, a cada três anos, os professores de educação infantil participem de, no mínimo, 200 horas de formação. Também foi instituído pela Secretaria um espaço de formação permanente dos educadores, chamado “Sala Pedagógica”. Lá são realizados momentos de assessoramento promovidos pelo Núcleo de Educação Infantil, previstos no calendário, plantões pedagógicos e gravação de programas educativos, empréstimo de livros e fitas, entre outras atividades. (2002.p.31)

Um segundo aspecto importante refere-se ao engajamento em projetos governamentais. Destaque, neste trabalho, para a participação do município no Projeto Intercultural Bilíngue de Fronteira, criado em 2005¹².

O Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira (PEIBF) tem o intuito de promover o intercâmbio entre professores dos países do MERCOSUL. Criado em 2005, por uma ação bilateral Brasil-Argentina, o projeto fechou 2008 com 14 escolas dos dois países, e abre 2009 com 26 escolas, em cinco países. O objetivo principal do "Projeto Escola Intercultural Bilíngue de Fronteira" é a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua. A metodologia adotada no

¹²Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em ago.2015.

projeto é a de ensino por projetos de aprendizagem. Os professores, de ambos os países, realizam o planejamento das aulas juntos e determinam em quais partes do projeto os professores realizarão o intercâmbio, pelo menos uma vez por semana. Portanto, o que ocorre no PEIBF não é o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos.

O Projeto Escola Intercultural Bilíngüe de Fronteira (PEIBF) incorporou uma nova nomenclatura: Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF) e é coordenado pelo Professor-Mestre Paulo Alves da Silva, Coordenador Nacional do PEIF¹³. O Programa hoje é assim descrito pelo MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO BRASIL - MEC¹⁴:

Iniciou-se em 2004, entre Brasil e Argentina, tornando-se posteriormente uma ação do MERCOSUL. O Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF). O objetivo principal é promover a integração regional por meio da educação intercultural que garanta formação integral às crianças e aos jovens nas regiões de fronteira do Brasil com outros países. As Instituições brasileiras envolvidas no Programa são: Ministério da Educação; Secretaria de Estado da Educação; Secretaria Municipal de Educação; Universidade; Escola.

Desde 2012, a cidade de Corumbá desenvolve o Programa de Intercâmbio entre Brasil e Bolívia, com as características de ação, em que Professores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá e das escolas bolivianas de Puerto Quijarro, Arroyo Concepción e Puerto Suarez, participaram do 1º Módulo de Cursos, com carga horária de 40 horas/aula, sendo que 20 horas feitas à distância, para os Professores do Brasil e da Bolívia. A capacitação tratou sobre a educação, contexto escolar e a história dos dois países¹⁵.

Este curso faz parte do PEIF – Programa Escola Intercultural de Fronteira. A iniciativa propõe a aproximação linguística e cultural na região da fronteira entre os dois países e conta com a participação da Prefeitura de Corumbá, por meio da Secretaria Municipal de Educação e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Pantanal.

A intenção deste curso, nesta etapa inicial, é fazer com que as escolas participantes sigam o calendário e as práticas curriculares de seus respectivos sistemas de ensino. Porém, semanalmente, os professores dos países vão realizar o intercâmbio. De acordo com a coordenadora do programa, a professora Suzana Mancilla, da UFMS-CPAN, “o objetivo da

¹³ O Coordenador disponibiliza o e-mail escoladefronteira@mec.gov.br para a comunicação sobre o Projeto.

¹⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 17 nov. 2015.

¹⁵ Disponível em: <http://www.assomasul.org.br/> Acesso em 1 de fev. de 2016.

Escola Intercultural de Fronteira não é somente promover o conhecimento da Língua Portuguesa ou Espanhola, mas trabalhar nesse o processo de reconhecimento, de como é feita a aprendizagem nas escolas de Corumbá e nas escolas da Bolívia”.

A base legal direta do Programa é justificada nos seguintes documentos: Plano de Ações do Setor Educacional do MERCOSUL 2011-2015; Documento Marco Referencial de Desenvolvimento Curricular, criado e aprovado no âmbito do MERCOSUL; Portaria MEC nº 798, de 19 de junho de 2012, que institui o Programa em nosso País. A base Contextual está justificada sobre: Decreto nº 7496, de 8 de junho de 2011 (ENAFRON); Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009 (Territórios Etnoeducacionais); Portaria nº 125, de 21 de março de 2014 (Conceito de cidades-gêmeas) e Acordos bilaterais.

O PEIF está inserido na POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL e é um Programa desenvolvido no âmbito do Programa Mais Educação (PME). Segundo o MEC¹⁶, o Projeto possibilita:

(...) a integração de todos os processos educativos da escola, com vistas à construção de um projeto-político pedagógico que tenha como ponto de partida a interculturalidade. Essas escolas desenvolvem um projeto intercultural com outra escola no país vizinho, a partir de um planejamento feito entre ambas, sob a orientação dos professores das Secretarias de Educação e das Universidades Federais, além dos acordos feitos com o país vizinho.

(...) usos das línguas oficiais e maternas, na medida em que essa língua passe estar cada vez mais presente no cotidiano da escola, de forma oral e escrita, por meio de uma relação com um falante nativo da língua objeto do ensino-aprendizagem; → relação pessoal/profissional com falantes nativos cujo contato permite conhecer e vivenciar o sistema escolar do país vizinho; → ampliação da base informacional dos conteúdos escolares, deixando de focar unicamente o nível nacional e ocupando-se também com a Região como unidade de trabalho.

Os eixos formativos são:

Interculturalidade – (re)conhecimento das culturas dos países e da cultura singular de cada fronteira, desnaturalizando práticas discriminatórias e (re)construindo relações sociais, políticas, econômicas e educacionais. Língua – vivência da língua e não apenas o ensino de línguas. É realizado um diagnóstico sociolinguístico. Projetos de aprendizagem - escolha dos projetos a serem desenvolvidos localmente, por grupo ou por escola, de acordo com o que se considere mais oportuno e de acordo com as diferentes realidades dos locais em questão.

¹⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 17 nov. 2015

Atualmente os países envolvidos no PEIF são: Brasil, Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Venezuela e Guiana¹⁷. Para o ano de 2016, o objetivo é agregar mais países fronteiriços, como Colômbia, Peru e Guiana Francesa.

Dados da pesquisa de campo revelam que, em 2014, 170 escolas brasileiras solicitaram a adesão ao Programa e 41 escolas estrangeiras estiveram envolvidas. Foram ofertadas 2110 vagas em cursos de formação continuada voltadas para professores das escolas participantes. Os cursos são ofertados pelas 12 universidades federais parceiras do programa: do Pampa (Unipampa), de Santa Maria (UFSM), do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Pelotas (Ufpel), de Mato Grosso do Sul (UFMS), da Integração Latino-Americana (Unila), da Grande Dourados (UFGD), do Rio Grande (Furg), de Roraima (UFRR), da Fronteira Sul (UFFS), do Amazonas (Ufam) e do Acre (Ufac).

Na Escola CAIC, a Coordenadora responsável pela organização do PEIF na Escola, relata na **entrevista 13** que ela organiza a participação dos professores locais, as atividades e o espaço da escolar de encontros. Ela informou detalhes sobre como este Projeto se efetua na prática. Segundo a Coordenadora da Escola CAIC o Projeto:

Envolve os professores e alunos, e é importante, pois, estimula o intercâmbio, a troca de informações, e a cultura, pois, os professores vão na escola de fronteira, trabalham com os alunos bolivianos e depois os professores bolivianos vem e fazem o mesmo trabalho aqui no Brasil. No final do Projeto existe o momento do partilhar a troca experiências em fazemos uma culminância do projeto e envolve os alunos e os professores. Os alunos bolivianos trazem a cultura deles, como a dança, ou a comida ou o típico deles lá, o folclore, alguma coisa. E a gente faz a nossa parte aqui também no Brasil. A gente leva a nossa cultura, a alimentação, as danças que tem aqui (Entrevista de Campo, 2015).

Quanto a duração e tempo do Projeto, a Coordenadora afirma que ocorre durante uma semana, uma vez por ano. E que foi realizado por dois anos na Escola CAIC. Em 2015 o Projeto não aconteceu. *“Esse ano não funcionou porque o MEC não teve, por causa da crise, eu acho, como direcionar verbas, porque requer transporte, alimentação, porque os bolivianos vêm (...) a noite acontece esse encontro de seis horas até as dez horas da noite¹⁸”*. O número de professores envolvido no Projeto (6 professores) é pequeno se comparado ao número de professores da Escola, 49 professores no Ensino Fundamental e 21 na Creche e

¹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acesso em: 17 nov. 2015.

¹⁸ Trabalho de campo, 2015.

Pré-Escola¹⁹. Segundo a coordenadora “*são só alguns professores e são voluntários, a maioria efetivos, aqui nós tivemos uma base de seis professores envolvidos*”.

Este aspecto é particularmente importante. Do total de 70 professores, apenas 6 se interessaram pelo projeto PEIF. Destes seis, dois professores alfabetizadores atuam no PEIF, e na **entrevista 5**, a professora descreveu assim, sua participação:

Foi muito bom esse PEIF. Eu gostei dessa integração de professores bolivianos com brasileiros. Nós fomos pra lá trabalhar com os alunos bolivianos, e os professores bolivianos vieram trabalhar com os nossos alunos brasileiros. Foi muito boa a acolhida deles. A diferença entre brasileiros e bolivianos está assim, que os alunos se levantam para dar bom dia e não sentavam enquanto a professora não manda. Na Bolívia até hoje é assim. Na acolhida do início do dia deles, eles cantam o hino nacional boliviano. Você vê, assim aquele interesse, aquele amor que eles sentem pela pátria. Numa criança pequena você vê essa diferença. Eu acho isso muito bonito. Aqui nos cursos com os professores bolivianos, eles mesmos falaram que se sentem menores que os brasileiros e os argentinos. Segundo eles muitos alunos têm vergonha, muitos não querem aceitar de ser boliviano, também. Então eles vêm pra Corumbá ou pra São Paulo, e quando voltam, não querem mais a cultura deles, já vai pegando a cultura dos brasileiros, as vestimentas, costumes, músicas, tudo, e não querem o deles porque eles se sentem menores. Isso foi falado pelos próprios professores bolivianos.

Fica evidenciado que a professora compreende o valor da interação proposta neste projeto. Por isso uma reflexão é necessária: Por que apenas 6 professores participam do projeto? Por que o projeto não abarca a participação de todos porque o número de professores que podem ser envolvidos por escola é reduzido.

Ao contemplarmos esta política educacional para a região de fronteira entendemos que não é apenas uma ação para a integração regional e, sim, um fator de desenvolvimento da Faixa de Fronteira, contudo estes esforços atingem um número pequeno de professores e não integram a alfabetização. Como consequência, as dificuldades vivenciadas pelos professores e pelos alunos são mantidas e agravadas pela falta de interesse da grande maioria dos docentes.

Neste aspecto, a partir da escola CAIC, que fica muito próxima a linha de fronteira, pode-se inferir que as políticas públicas educacionais para a região de fronteira estão em início de construção. Os esforços de integração são reais, mas lentos.

A construção de caminhos teóricos para análise dos fenômenos que ocorrem na sala de aula não é uma tarefa simples. Raffestin (1993, p.67) afirma que a representação em números

¹⁹ Trabalho de campo, 2015.

de uma população é “*abstracta e resumida*”, porém nos permite “*conhecer a extensão de um recurso*”. Observar estatísticas e representações sociais dentro da escola se torna um recurso para reflexão sobre os fenômenos sociais ali desenvolvidos. No ano de 2015 o quadro de alunos matriculados na Escola CAIC era composto da seguinte forma²⁰:

TURMAS	NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS	ALUNOS RESIDENTES NO BRASIL	ALUNOS RESIDENTES NA BOLÍVIA	PERCENTUAL DE ALUNOS RESIDENTES NA BOLÍVIA
CRECHE	79	56	23	29,11%
PRÉ ESCOLA	137	94	43	31,38%
ENSINO FUNDAMENAL 1ª fase (1ª a 5ª séries)	273	182	91	33,33%
ENSINO FUNDAMENAL 2ª fase (6ª a 9ª séries)	173	126	47	27,16%
TOTAL	662	458	204	30,24%

Quadro 1: Número de alunos matriculados, por séries, na Escola CAIC – Ano de 2015.

Fonte: Trabalho de campo, 2015.

Há um significativo número de alunos residentes na Bolívia no processo de alfabetização, como apresentado no quadro 1. Na primeira fase do Ensino Fundamental (1ª a 5ª séries), 33,33% são alunos que residem na Bolívia. Essa realidade fronteiriça requer ingerências pedagógicas que permitam desenvolver a capacidade de alfabetização em uma realidade diferenciada. Em situação de informalidade, duas mães foram questionadas por esta pesquisadora, sobre a opção por uma escola brasileira para seus filhos. Ambas afirmaram que seus filhos estudam no CAIC desde a Pré-escola. Escolheram porque consideram que o nível de estudo na Bolívia é mais baixo e como eles possuem documentos brasileiros optam pela escola brasileira. Escolheram o CAIC porque o acesso é mais facilitado, por estar localizado na rodovia que segue para a Bolívia. Uma das mães comunicou que almeja que seus filhos cheguem a cursar a Universidade no Brasil, e que já possui um filho servindo a nação brasileira na Marinha do Brasil.

Os alunos residentes na Bolívia possuem como língua materna o Espanhol, no entanto são alfabetizados em Português. Segundo Jaime (2010, p.58):

A escola (em projetos sócio-pedagógicos) trabalha muito com as diferenças existentes e isso faz com que a interação e a integração dos alunos fronteiriços e bolivianos sejam harmônicas e com isso os outros alunos alguns de forma direta e outros de forma indireta, acabam aprendendo o espanhol, principalmente as músicas, e isso promove o intercambio cultural,

²⁰ Pesquisa documental realizada na Secretaria da Escola em dezembro de 2015.

que é muito heterogêneo. A escola promove durante o ano letivo atividades lúdicas, culturais, danças típicas e regionais, danças típicas dos países, além de reuniões com as famílias mostrando a importância do convívio e a interatividade, proporcionando um melhor aprendizado, visto que muitos brasileiros têm preconceito ou resistência em relação aos bolivianos.

A direção da escola CAIC afirma que os alunos residentes na Bolívia não sofrem discriminação, ao contrário, são incorporados normalmente ao cotidiano. Entretanto, na direção contrária do que foi apresentado por Jaime (2010) e pela direção da escola CAIC, os professores das séries iniciais apontam as dificuldades no processo ensino – aprendizagem na alfabetização desses alunos residentes na Bolívia. A primeira grande barreira é a língua, dos 14 professores das séries iniciais (1^a, 2^a, 3^a séries), apenas uma fala o espanhol. Este fato aponta para a dificuldade de entendimento dos processos explicativos. Precisam ensinar a ler em português para crianças que falam espanhol. Além da dificuldade com a língua, os conteúdos não são construídos a partir da realidade fronteiriça e os alunos acabam enfrentando dificuldades com disciplinas como a História, por exemplo. A falta de oralidade da língua portuguesa na família e o desconhecimento da língua espanhola pelos professores da alfabetização são os principais problemas enfrentados no processo de alfabetização.

Em entrevista de campo os alunos residentes na Bolívia afirmam que em sala, na maioria das vezes ficam tímidos e não expõem as dúvidas e dificuldades ao professor, não só por não serem facilmente compreendidos, como também, pelo receio em se expor para os demais alunos.

Deve-se destacar que a escola CAIC absorve, ainda, a uma clientela muito singular de alunos com deficiência visual, auditiva e intelectual, em consonância com uma legislação municipal sobre alunos nestas condições. Conforme Kassar, Oliveira e Silva (2007, p.4), descrevendo a legislação de Corumbá:

A efetivação do projeto de inclusão presente nos documentos municipais requer que as instituições educativas estejam aptas para receber os alunos com necessidades educacionais especiais, com profissionais devidamente preparados, com infra-estrutura adequada e com uma coordenação pedagógica que flexibilize a grade curricular para atender em particular cada situação dos alunos, conforme prevê a Resolução 02/2001. O Conselho Municipal de Educação da cidade, com base nos fundamentos de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-9394/96, da Resolução acima e da decisão plenária de 27/11/03, aprovou o Parecer CME nº 38, que declara que “haverá serviço especializado no Centro de Atendimento Integral à Criança - Caic e/ou outras Unidades Escolares pertencentes ao

Sistema Municipal de Ensino, para atender as peculiaridades da clientela da Educação Especial Básica” (Art. 1º).

A legislação municipal pretendeu, a partir de 2003, assegurar os direitos aos alunos de freqüentarem a sala de aula, com apoio especializado nas unidades escolares. Esses serviços devem ser oferecidos àqueles educandos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou aos superdotados. Em parágrafo único do Art. 1º, a legislação municipal esclarece que a “Educação Especial deve assegurar ao educando com necessidades educativas especiais a formação comum indispensável e fornecer-lhe os meios de desenvolver atividades produtivas e progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

A legislação prevê que turmas com alunos com deficiência devem receber, no máximo, de 15 a 20 alunos, dependendo das deficiências atendidas na sala. Das doze turmas pesquisadas, dez possuem alunos com deficiência. O professor precisa se desdobrar para atender a alfabetização de alunos brasileiros, de alunos bolivianos que enfrentam muita dificuldade neste processo. E, ainda, estar preparado para alfabetizar alunos com deficiência.

As peculiaridades da Escola de fronteira apresentada neste capítulo aponta para a descrição do capítulo posterior que discutirá os resultados da pesquisa de forma mais abrangente, apontando as dificuldades do processo de alfabetização do aluno residente na Bolívia.

5 AS DIFICULDADES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO RESIDENTE NA BOLÍVIA

“...se esta, se aquela, ou se ambas igualmente serão boas”. Eclesiastes 11.6

A execução do trabalho educacional de um professor não pode prever imediatamente o resultado de sua semeadura na vida de seus alunos. O professor e o aluno constroem a cada dia uma caminhada coletiva. Quando um professor prevê imediatamente, corre o risco de ser taxativo quanto a resultados negativos. Dificuldades no processo não são resultados negativos. Dificuldades refletidas são oportunidades de bons frutos.

As dificuldades evidenciadas nesta pesquisa consideram que o aluno residente na Bolívia, na definição deste trabalho, pode ser brasileiro por Registro de Nascimento ou boliviano, por Registro de Nascimento, que convive com a oralidade da Língua Espanhola, mas é alfabetizado na Língua Portuguesa na Escola CAIC, no Brasil, vivenciando uma situação sociolinguística complexa.

Para situar o Espanhol, designação que utilizo para referir a Língua materna dos alunos residentes na Bolívia, falada nesta fronteira, pretendo situar a questão linguística da Bolívia, atualmente.

Segundo Danielsen e Admiraal (2013, p.3):

De este modo varían las informaciones con respecto a las lenguas indígenas bolivianas en las fuentes disponibles. En Ethnologue se alistan 46 lenguas bolivianas, incluyendo castellano, plautdietsch (dialecto alemán de los menonitas) y el Lenguaje de Señas Bolivianas (LSB). Comprimiendo dos variedades del quechua y del guaraní, esta fuente nos presenta 41 lenguas indígenas de Bolivia. En el Atlas UNESCO de las lenguas del mundo en peligro encontramos después de todo 38 lenguas de Bolivia que son potencialmente en peligro de extinción o ya extintas. Adelaar e Muysken (2004) producen los pormenores más detallados y precisos, sobre todo porque estos autores están involucrados con la investigación de lenguas de Bolivia; ellos desentrañan 55 lenguas indígenas bolivianas. Las autoras de la presente ponencia también cuentan 55 lenguas indígenas en Bolivia según los conocimientos actuales.

Compreendemos, devido a interações cotidianas na fronteira, que na Bolívia, são falados o Espanhol, Quechua, Aimara, Guaraní e uma variedade de línguas indígenas de menor uso. Danielsen e Admiraal (2013) também explicam porque o Espanhol se tornou a

língua oficial. Segundo os autores: “*En los años 1960, la introducción de la educación formal en lengua española tenía como resultado la paulatina desaparición de la misma lengua vernácula y la hispanización de la población*” (2013, p.13).

Quando nos referimos ao Espanhol ou Castelhana, a dúvida de que estas línguas são diferentes em sua nomenclatura e natureza nos ocorre. E podemos observar estas duas referências a língua utilizada na Bolívia, nesta fronteira. Uma informação histórica nos esclarece que Espanhol e Castelhana são palavras sinônimas, portanto não há diferença de gramática, pronúncia ou mesmo da região onde é falado.

No século 13, o reino de Castela se impôs aos outros territórios da região que hoje formam a Espanha. Por causa dessa liderança, o castelhana, um dialeto com forte influência do latim, acabou sendo adotado como língua oficial do novo país em 1492, com a unificação dos reinos que correspondem à Espanha atual. A razão por que alguns países optam por chamar o idioma de castelhana e outros de espanhol é apenas política: você dificilmente vai ouvir um argentino dizendo que fala espanhol, já que o nome remete ao período colonial.²¹

No ano de 2009, conforme a Constituição Política do Estado Plurinacional da Bolívia, vigente desde 7 de fevereiro, data em que foi publicada pela *Gaceta Oficial*, órgão oficial do Estado destinado a registrar as leis e normas do Poder Executivo Boliviano, o país reconhece como idiomas oficiais do Estado, além do Castelhana, todos os idiomas das nações e povos indígenas, como reza o seu Artigo quinto:

Artículo 5. I. Son idiomas oficiales del Estado el castellano y todos los idiomas de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos, que son el aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, tomomona, uruchipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.
II. El Gobierno plurinacional y los gobiernos departamentales deben utilizar al menos dos idiomas oficiales. Uno de ellos debe ser el castellano, y el otro se decidirá tomando en cuenta el uso, la conveniencia, las circunstancias, las necesidades y preferencias de la población en su totalidad o del territorio en cuestión. Los demás gobiernos autónomos deben utilizar los idiomas propios de su territorio, y uno de ellos debe ser el castellano.²²

²¹ Disponível em: <http://espanhol.forumdeidiomas.com.br> Acesso em: 19 nov. 2015.

²² Disponível em: <http://www.harmonywithnatureun.org> Acesso em: 19 nov. 2015.

A designação da língua da Bolívia, mais comum nesta fronteira, será apresentada nesta pesquisa, como Espanhol, por ser o termo mais comum, utilizado no Brasil. Este aluno que convive com o Espanhol e o Português é, portanto, bilíngue.

Quando descrevo a expressão bilíngue, ao caracterizar o aluno pesquisado, utilizo-a no sentido de bilinguismo individual ou bilingualidade. O bilinguismo pode ser estudado a partir de diferentes perspectivas, como a linguística, a cognitiva e a sociolinguística. A própria definição de bilinguismo é multifacetada e depende da perspectiva adotada de modo geral, e mais especificamente, do critério adotado para a classificação do bilinguismo. Flory e Souza (2009, p. 34) afirmam que critérios possíveis de análise são necessários para se classificar a bilingualidade, e isso é fundamental para quem trabalha com bilinguismo e educação bilíngue, seja num âmbito teórico-acadêmico, seja num contexto prático. Isto porque diferentes tipos de bilinguismo, ligados a diferenças individuais e de contexto social, cultural, econômico, valorativo, afetivo, podem estar relacionados a diferentes consequências possíveis em vários campos, visto que deve ser contemplado dentro de análises Linguísticas e Sócio-linguísticas.

Flory e Souza. (2009, p. 28) citam que

Bilinguismo representa uma infinidade de quadros diferentes, os quais remetem à esfera social, política, econômica, individual, à aceitação e valorização de cada uma das línguas faladas e das culturas com as quais se relacionam, à exposição e experiência com a língua, entre outros fatores. São inúmeras as configurações que levam ao “mesmo” ponto: “Bilinguismo”. Segundo Butler e Hakuta (2004), não há um consenso entre os pesquisadores acerca de uma definição de Bilinguismo. Os autores apresentam alguns exemplos da diversidade de definições possíveis. Uma definição bastante restritiva é a de Blommfield, segundo a qual o bilíngue seria uma pessoa que tem “controle de duas línguas semelhante ao de um nativo.

Esta pesquisa entrevistou 10 professores das primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Fundamental da Escola CAIC, sendo 4 professores da 1ª série, 3 professores da 2ª série e 3 professores da 3ª série. A definição destas séries se deu em função, obviamente, do processo de alfabetização que se concentra nestes anos iniciais do Ensino Fundamental. A pesquisa entrevistou, ainda, 5 alunos das séries finais do Ensino fundamental, que estudaram na Escola desde a primeira série, com o objetivo de lembrarem o processo inicial de alfabetização vivenciado na primeira, segunda e terceira séries do Ensino Fundamental, sendo 3 alunos da 8ª série e 2 alunos da 9ª série. Também 1 coordenadora, responsável pelo planejamento e execução do PEIF, na escola, foi entrevistada.

Em julho de 2015 o número de alunos matriculados e frequentes nas primeiras, segundas e terceiras séries do Ensino Fundamental era de 176 alunos. Deste total, 69 alunos eram residentes na Bolívia, perfazendo um total de 39,20% de alunos caracterizados para esta pesquisa. Quadro 2 apresenta o número de alunos matriculados na alfabetização da escola CAIC, por turma:

Turmas	Número de alunos residentes no Brasil	Número de Alunos residentes na Bolívia	Total de Alunos Frequentes	Percentual
1ª Série – A	7	6	13	46,15%
1ª Série - B	7	6	13	46,15%
1ª Série – C	9	5	14	35,71%
1ª Série – D	8	4	12	33,33%
2ª Série – E	11	5	16	31,25 %
2ª Série – F	8	7	15	46,66 %
2ª Série – G	10	7	17	41,17 %
2ª Série – H	5	9	14	64,28 %
3ª Série – I	9	5	14	35,71 %
3ª Série – J	10	5	15	33,33 %
3ª Série – K	11	3	14	21,42%
3ª Série – L	12	7	19	36,84 %
	107	69	176	39,20%

Quadro 2: Número de alunos em alfabetização (1ª, 2ª e 3ª séries), Escola CAIC de Corumbá/MS.

Fonte: Trabalho de campo, 2015.

O número de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC é significativo. Conforme o quadro 2, percebe-se que os primeiros anos do Ensino Fundamental absorvem 39,20% de alunos residentes na Bolívia, do total de alunos matriculados e que são alfabetizados na Língua Portuguesa. Estes alunos possuem dificuldade em falar o Português, mas, precisam construir a gramática e suas variações e, nesse processo, aprender a interpretar, compreender e produzir conhecimento em Português.

O aluno precisa aprender a ler e compreender os textos em diferentes escalas de complexidade num processo gradativo de alfabetização como descrito acima. Entretanto, a dificuldade de comunicação é, segundo os professores entrevistados, uma barreira que retarda a dinâmica escolar em sala de aula e incide sobre a qualidade do processo. Deve-se considerar que os professores alfabetizadores da escola CAIC não têm o conhecimento do Espanhol o que dificulta a comunicação com os alunos residentes na Bolívia. Se, conforme Freire (1989), a qualidade de interação entre os atores é que vai determinar as concepções que a criança apresenta sobre a linguagem escrita, a alfabetização de 39,20% dos alunos esta ameaçada.

A situação se complica pelo fato de que do total de 69 alunos residentes na Bolívia, 3 deles são alunos com deficiência, ou seja pessoa portadora de deficiência. Aspecto que agrava a urgência por um atendimento onde o professor conheça o Espanhol.

Mas não é só o conhecimento da língua espanhola que é importante na integração dos atores para facilitar a alfabetização bilíngue. E, ainda, não é somente a dificuldade de ensinar aos alunos com deficiência. A realidade social mais próxima e mais distante da criança deve estar presente no processo de alfabetização, pois, ajuda na compreensão e apreensão da linguagem e nas articulações entre teoria e prática na fase inicial da escolarização. Conforme Freire (1989) a alfabetização deve envolver o contexto cultural do sujeito. Isso exige mais do professor alfabetizador em escola de fronteira.

Mesmo apresentando diferentes métodos de trabalho como apresentado no capítulo II, os professores alfabetizadores da escola CAIC, entrevistados por esta pesquisa, apontaram para estas dificuldades, como apresentamos a seguir:

5.1 CONTEÚDOS PARALELOS

Além de ser alfabetizado, o que já é um processo complexo, o aluno que não domina a Língua Portuguesa possui uma situação de aprendizagem agravada pela necessidade de absorção do cumprimento de uma grade curricular cujo conteúdo é ditado por Parâmetros Curriculares Nacionais do Brasil. Esse aluno recebe informações que devem ser memorizadas, e que, por vezes, estão desassociadas de seu contexto sócio cultural. Como o processo de alfabetização ocorre simultaneamente à necessidade de cumprimento da grade curricular de ensino, os conteúdos referentes a cada disciplina, que são determinados por uma base comum nacional, contemplando questões de regionalidade e temas transversais em cada disciplina, precisam ser ministrados pelo professor, sem referente adequação aos alunos fronteiriços.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais²³, proposto pelo MEC, descrevem as diretrizes e os conteúdos para cada disciplina. No caso da Língua Portuguesa, em específico, os conteúdos a serem trabalhados em cada ano do Ensino Fundamental, nesta disciplina são: Linguagem oral – usos e formas; Linguagem escrita: usos e formas: Produção de textos; Análise e reflexão sobre a Língua, ortografia, pontuação e aspectos gramaticais.

Seguem a isto os conteúdos de Matemática, de Geografia, de História e de Ciências contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Todo processo de alfabetização é, portanto, nacional, construído a partir de uma base padrão determinada pelos estados hegemônicos do país, notadamente, Rio de Janeiro e São Paulo, que não vivenciam a realidade fronteiriça.

Em **entrevista 1** a professora da 1ª série do ensino fundamental relata a dificuldade aqui apontada:

A dificuldade da aluna boliviana F., é entender o conteúdo que a gente passa ao falar, porque às vezes não compreendem nem o que a gente fala, quem dirá o que a gente ensina. E às vezes acaba até prejudicando em algumas disciplinas para entender e acabam não entendendo. Até os pais tem essa dificuldade ao fazer a tarefa.

Nas **entrevistas 2, 4 e 8**, as professoras mencionam que a explanação de conteúdos que devem ser ministrados paralelamente ao processo de alfabetização, dificulta, ao aluno bilíngue, a alfabetização propriamente dita e incide sobre a qualidade do processo de alfabetização.

Na **entrevista 4** a professora esclarece:

Embora tem alguns que não estão alfabetizados ainda, mas eu preciso passar um conteúdo, já da segunda série, e é muito difícil por exemplo, o plural, o masculino e o feminino, porque eu tô tentando passar isso pra ele, mas ele não entende o que eu tô falando e eu não entendo o que ele me fala.

²³ Vol. 1 - Introdução aos PCNs / Vol. 2 – Língua Portuguesa / Vol. 03 – Matemática / Vol. 04 – Ciências Naturais / Vol. 5.1 – História e Geografia / Vol. 5.2 – História e Geografia / Vol. 6 – Arte / Vol. 7 – Educação Física / Vol. 8.1 – Temas Transversais Apresentação / Vol. 8.2 – Temas Transversais Ética / Vol. 9.1 – Meio Ambiente / Vol. 9.2 – Saúde / Vol. 10.1 – Pluralidade Cultural / Vol. 10.2 – Orientação Sexual. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em : 14. Nov. 2015.

Na **entrevista 8** a professora se refere à dificuldade do aluno em relação aos conteúdos da Provinha Brasil, *“Eles perguntam mais de duas vezes sobre a prova e suas questões, por exemplo, por esta questão, eu estou trabalhando muito a questão da Provinha Brasil (...)”*

Nas turmas da Escola CAIC, conforme apresentado nas entrevistas com os docentes, as dificuldades são ampliadas a medida que além da alfabetização na Língua Portuguesa, os alunos precisam aprender os conteúdos de Matemática, de Geografia, de História e de Ciências, nas respectivas séries em que estão inseridos.

Nas **entrevistas 2, 4 e 8**, observamos que o plano de ensino compreende a explanação de conteúdos que devem ser ministrados paralelamente ao processo de alfabetização, o que por vezes dificulta ainda mais a alfabetização propriamente dita. Na **entrevista 2** observamos:

A dificuldade deles, é entender o conteúdo, né, que a gente é, passa, ao falar, que as vezes e eles não compreendem, e as vezes acaba até prejudicando eles em algumas disciplinas, né, pra poder pra eles poderem entender e acabam não entendendo. Até os pais tem essa dificuldade ao fazer a tarefa, né, que geralmente alguns vem falando, né, professora eu não entendi o que está escrito, aqui, né.

Na **entrevista 4** a professora da escola CAIC apresentou a seguinte dificuldade:

E a que eu vivencio é difícil porque muitas vezes eu tô explicando um conteúdo. Eles já são segunda série embora tem alguns que não estão alfabetizados ainda, mas eu preciso passar um conteúdo, já da segunda série, né, e é muito difícil por exemplo explicar o plural, o masculino e o feminino, porque eu tô tentando passar isso pra eles, mas eles não entendem o que eu tô falando e eu não entendo o que eles me falam.

Nesse aspecto é importante considerar que o processo de alfabetização envolve não só as habilidades de ler, escrever e compreender os textos, como também, a inserção do individuo na sociedade. Como afirma Soares (1985) às habilidades de leitura e escrita são fundamentais na socialização do individuo e na construção de sua identidade. A alfabetização catalisa a inserção do individuo no tecido social e permite sua compreensão e conscientização da cidadania. Quando esse processo é comprometido, a socialização do individuo também o é. Na **entrevista 4**, a professora afirma que os alunos residentes na Bolívia sentem-se constrangidos em perguntar ou em afirmar que não estão compreendendo o conteúdo. Segundo a **entrevista 4** *“na sala, na maioria das vezes, o aluno boliviano tem dificuldades de falar, o que os torna tímidos e reprimidos em relação as dúvidas”*. Segundo esta entrevistada,

“a vergonha atrapalha o diálogo com esses alunos que optam pelo silêncio em sala de aula”. Interessante que o pensamento comum dentro da escola CAIC se refere ao fato dos alunos se inserirem com facilidade ao contexto escolar.

Os professores não têm o domínio da Língua Espanhola e enfrentam dificuldades de comunicação com os alunos residentes na Bolívia que, por outro lado, enfrentam dificuldades, segundo as professoras entrevistadas na pesquisa, em absorver os conteúdos de leitura e escrita propostos na cartilha de alfabetização. Na **entrevista 8** a professora menciona:

Eu estou trabalhando muito a questão da Provinha Brasil com eles, aí eu percebo assim que quando é pra marcar X eu tenho que falar umas duas vezes porque muitas vezes eles entendem que eu falei outra coisa, eu falo não, mas aí na segunda vez que eu falo, eles já me entendem.

Segundo Mortatti (2000, p.48) “*permanece nos dias atuais, o conceito de que conteúdos devem ser assimilados pelos alunos, mesmo que sua relação com a condição de aprendizagem necessária à alfabetização possa ser de assimilação confusa*”, assim, a prática alfabetizadora mantém a condição de instrumento de concretização de determinado método, ou seja, da sequência necessária de passos predeterminados para o ensino e a aprendizagem iniciais de leitura e escrita.

Em decorrência da configuração silenciosa de determinado conteúdo de ensino, assim como de certas e operantes concepções de alfabetização, leitura, escrita, texto e linguagem/língua, a compreensão é negligenciada em função da necessidade de caminhar com os conteúdos programados para as respectivas séries. Nessa dinâmica, todo o processo é comprometido e os resultados são insatisfatórios.

A alfabetização como processo de ensinar e aprender a leitura e a escrita, de acordo com o método proposto, permite considerar alfabetizado o aluno que tiver terminado o processo com êxito. Leitura e escrita como instrumentos de aquisição de conteúdos escolares, cuja finalidade e cuja utilidade se encerram nos limites da própria situação escolar, ou seja, de ensino e aprendizagem de determinados conteúdos. Porém, no caso dos alunos residentes na Bolívia esse processo é comprometido na 1^a série, dificultando o ensino – aprendizagem das séries seguintes. E isso está diretamente relacionado à dificuldade com a língua, pelos alunos com o Português e, pelos professores, com o espanhol. E com a falta de conhecimento do contexto sócio-cultural dos alunos pelos professores das séries iniciais.

Ao despreparo do professor frente as questões de demandas fronteiriças, soma-se a dificuldade do aluno em apropriar-se da língua portuguesa e a utilização de cartilhas de alfabetização preparadas em regiões não fronteiriças, conforme mencionado no capítulo II, que torna esse instrumento pouco acessível a realidade da fronteira. Neste sentido, para a qualidade da alfabetização, é necessário a elaboração de políticas públicas específicas para a região de fronteira que norteiem o processo contemplando diretamente o trabalho educacional durante a vida escolar do aluno, sendo que a idade limite de 8 anos, abrangendo então o aluno da 3ª série do Ensino Fundamental.

Deve-se destacar, entretanto, que o interesse do professor alfabetizador pela realidade sócio cultural do aluno bilíngue é fundamental, mas, na maioria das vezes não ocorre. Na escola CAIC, do total de 70 professores, apenas 6 participaram do PEIF – Programa Escola Interculturais de Fronteira, que propõe justamente a aproximação linguística e cultural a fronteira, ou seja, apenas 8,5% do total de professores.

5.2 A FALTA DA ORALIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA NA FAMÍLIA

A segunda dificuldade que envolve o processo de alfabetização, relatada pelos professores entrevistados, foi a falta de oralidade da Língua Portuguesa na família. Nas **entrevistas 1, 5, 6, 7, 9, 10 e 11** podemos perceber que a dificuldade do aluno reside nesta ausência. A professora da **entrevista 1** declara:

Bem, ela tem dificuldades de entender a questão que nós queremos ensinar. Eles ficam na dúvida, ficam olhando e daí quando eu conversei com os pais eu percebi que eles também não falavam Português com eles e também falavam Espanhol comigo.

Destaco que a dúvida ocorre porque a comunicação é truncada. A família não conhece o Português e não se comunica em Português. Toda a comunicação que envolve o aluno residente na Bolívia é em Espanhol. A dúvida não sanada impede que o processo de alfabetização seja mais eficiente.

Na **entrevista 5** a professora descreve que:

A dificuldade deles, muitas vezes, é só assim, pra entender o Português. Falta a adaptação no Brasil. O aluno não sabe falar o português, só conversa em Espanhol. E a minha aluna especial, que é boliviana, ela não fala nada em Português.

Quando a professora entrevistada descreve que falta adaptação no Brasil ela reforça o fato de que este aluno está realizando todos os dias um mergulho de aprendizagem numa cultura que não é a sua e na oralidade de uma língua que não é a materna. E quando se trata de uma aluna especial, como mencionada, a transposição para uma nova língua em alfabetização requer maiores superações. E o professor lida com isso todo o dia.

Nesta mesma linha de dificuldade de entendimento da Língua Portuguesa, na **entrevista 9**, a professora relata que:

A pronúncia de alguns objetos, de algumas letras, coisas que conforme as atividades vão tentando superar, e pouco a pouco eles vão aprendendo além da própria oralidade do Português, a escrita. Principalmente no início eu procuro trabalhar com essas crianças falando algumas palavrinhas básicas, tipo, banheiro, água, para que eles tenham essa liberdade de conversar comigo porque se ele percebe que eu não estou procurando alcançá-lo, então ele também já se isola. Então fazendo essa troca, essa relação pra que ele tivesse, o que eu posso dizer, tivesse maior facilidade pra interagir. Tem um que ele tem um problema além do Espanhol, assim, tanto por conta da família falar somente o Espanhol, ele tem uma dificuldade na língua, na própria dicção.

A professora esclarece que o fato da família falar somente o Espanhol gera dificuldades que ela trabalha porque conhece algumas palavras em Espanhol, que vai utilizando. Com estas palavras ela estabelece uma ponte de comunicação e confiança. Esta professora menciona também um aluno residente na Bolívia que possui uma deficiência de dicção, o que com certeza, limita ainda mais a comunicação.

Na **entrevista 10** a professora descreve uma dificuldade específica vivenciada pelo aluno devido a oralidade em Espanhol:

Olha eu tive uma dificuldade com relação a escrita, agora depois das férias, com um aluno que é excelente, em tudo ele é um aluno, assim nota dez. Então depois das férias ele veio com uma dificuldade na escrita. Ele realmente estava trocando as letras, escrevendo no Espanhol. Tanto é que eu conversei com a mãe e a mãe me disse que era pelo contato direto nas férias com os primos lá na Bolívia.

A entrevista evidencia que situações novas sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa surgem além do esperado e podem ser trabalhadas, mas são reais apenas num

contexto de fronteira. Por isso a escola de fronteira necessita urgentemente de um novo olhar. O processo de alfabetização do aluno residente em outro país merece um novo olhar.

Sabemos que o processo de alfabetização vai além da realidade escolar. Neste aspecto, a convivência com a língua facilita e efetiva a aprendizagem. Moraes (2012, p.38) ao estudar a fronteira Brasil – Bolívia, corredor Corumbá/Puerto Suarez e Puerto Quijarro, descreve que o bilinguismo na fronteira é marcado por muitos desafios. Segundo o autor, a relação de autoridade / dependência do Brasil com a Bolívia desvaloriza o conhecimento da Língua Espanhola. Conforme Moraes (2012, p. 38):

Em toda fronteira, o contato linguístico é inevitável e as práticas linguísticas de contato/conflito toma contornos com os demais países hispano-americanos, muitas vezes de identificação ou de preconceito, dependendo do grau de interação/integração, políticas linguísticas e acordos de solidariedade. A escola de fronteira se apresenta como um lugar no qual a realidade do bilinguismo e biculturalismo se mostram a todo o momento. Lugar ideal para um desenvolvimento dessa interação/integração cada vez maior entre as zonas de fronteira e os contatos linguísticos – português/espanhol.

Na **entrevista 11**, a professora da turma onde os alunos bilíngues já leem, aponta dificuldades de escrita por questões de oralidade. *“Olha, tem dificuldade na escrita e na leitura. A pronúncia ainda é meio arrastada, e quando vai escrever eles têm essa mudança ainda e apresentam dificuldades de toda ordem”*.

A situação é agravada pelo fato de que em casa as famílias dos alunos residentes na Bolívia falam o Espanhol. Jaime (2010, p.58) apresenta, em sua pesquisa, que os pais dos alunos possuem dificuldade com a oralidade e escrita da Língua Portuguesa. O autor descreve que os pais fronteiriços do CAIC, apesar de todas suas dificuldades, *“são muito mais frequentes na escola do que os pais dos alunos brasileiros. São mais participativos e buscam maiores informações, porém ainda, a maior dificuldade é o idioma”*.

Mudando a perspectiva para o olhar da criança, esta pesquisa entrevistou 5 alunos residentes na Bolívia, sendo 2 alunos da 8ª série e 3 alunos da 9ª série. Todos os entrevistados foram alfabetizados na escola CAIC. Dentre as dificuldades apontadas pelos alunos a leitura se caracteriza como a etapa mais difícil. Na **entrevista 14** realizada com aluna da 9ª série, ela afirma, recordando o processo de alfabetização, que:

Ler foi um pouco mais difícil, escrever foi um pouco fácil. Nós copiamos do quadro ou a professora passava ditado. Para ler que demorei um pouco para aprender. Aí quando tinha assim, ditado, era difícil também escrever certo, sempre escrevia mais ou menos errado, era um pouco difícil. Não entendia muito bem o que a professora falava e isso me complicava muito.

A aluna ficou reprovada nas séries 4^a e 8^a em Português. Segundo ela, a dificuldade de entendimento das explicações em sala e a falta de explicações na família catalisou o processo. Neste sentido, corroborando com o que foi apresentado anteriormente, a falta de convivência com a língua gera problemas na alfabetização e na sequência da vida escolar do aluno.

Na **entrevista 15**, por outro lado, o aluno da 9^a série, que possui mãe boliviana e pai brasileiro, e morou no Brasil quando cursou a 1^a, 2^a e 3^a séries, não apresentou dificuldades na alfabetização. Segundo ele

Ah, eu não tive dificuldades. Foi muito fácil porque a minha mãe e todo mundo que morava em casa falava só Português, aí pra mim foi fácil, não tive dificuldades. E também nunca reprovei, até a 5^a série era só dez, aí eu entrei na 6^a e 7^a e foi piorando, mas eu consegui recuperar.

Na **entrevista 16**, o aluno da 8^a série, que morou no Brasil até a 2^a série, declarou que o processo de alfabetização “*Foi fácil, Sempre foi fácil*”. Mas, quando questionado sobre a reprovação, este aluno relatou que ficou reprovado justamente na 8^a série. E que a reprovação foi em ‘*Português e História*’.

Na **entrevista 17**, o aluno da 8^a série, demonstrou um sotaque bem característico de alguém que não convive com a oralidade da Língua Portuguesa. Sobre as dificuldades no processo de alfabetização afirmou que

A forma do idioma, porque tem algumas palavras que são diferentes, do Brasil pro boliviano, do Espanhol e foi muito difícil pra mim. (...) Eu sabia, que foi a minha irmã que me ensinou a escrever, aqui na Escola eu não aprendi”. Questionado sobre reprovação afirmou que reprovou na “5^a série. História e Português.

Na **entrevista 18**, o aluno da 8^a série, também demonstrou um sotaque bem característico de alguém que não convive com a oralidade da Língua Portuguesa. Sobre as dificuldades no processo de alfabetização afirmou que

“Aprender a língua, Português, que era difícil pra mim aprender. Faz pouco tempo. Aprendendo até falar bem Português, né. Nem escrever sabia. Não conseguia entender o que que tava rolando lá na frente, né, dificuldades.(...)”

Tinha, muitas”. Questionado sobre reprovação afirmou que reprovou “na 5ª série. (...) Ciências, Português e Matemática”.

Podemos observar que do total de alunos entrevistados (5 alunos das séries finais que foram alfabetizados na escola CAIC), com exceção de uma aluna que tem mãe brasileira e morou no Brasil, todos os demais alunos ficaram reprovados, em algum momento da vida escolar, na disciplina Português e, em segundo, na disciplina História.

Assim como o ensino de Língua Portuguesa, o ensino de História também é desassociado do cotidiano do aluno que reside na Bolívia, o que dificulta a aprendizagem. Neste aspecto, Conceição (2014, p. 74, 75) esclarece que:

Nas escolas de Corumbá, a História do país vizinho não é estudada. Os alunos aprendem sobre a Europa, a América do Norte, a Ásia, mas a América Latina é direcionada ao Brasil. Somente quando tratada a Guerra do Paraguai, os vizinhos são foco de análises. (...) Trabalhar as duas realidades é fundamental na fronteira e, deveria ser um elemento de aproximação. É preciso, portanto, uma revisão na estrutura curricular do ensino de História para escolas na região de fronteira, legitimando as diferenciações de áreas e voltando a educação para as diferenças e não para estruturas padronizadas, que enfatizam espaços hegemônicos do sistema mundo.

A dificuldade com a Língua Portuguesa foi discutida anteriormente e representa a espinha dorsal do processo escolar dos alunos. As dificuldades são sentidas ao longo da formação e contribui para a reprovação em outras disciplinas que exigem uma carga maior de leitura como a História e a Geografia. Agrava-se a isso, a falta de integração dos conteúdos programáticos. Neste sentido, concordamos com Muller (2005, p.575) quando diz que a América Latina é um continente de intensa hibridização e baixa integração. Mesmo sendo uma “fronteira viva”, na tipologia proposta por Oliveira (2005), e que, portanto, apresenta alta integração formal e funcional, no que se refere a educação escolar, observa-se que os projetos e propostas são ínfimos e que, quando ocorrem, não despertam o interesse de professores brasileiros. Esse é o caso do PEIF, por exemplo. A integração é, sobretudo, econômica.

A situação se agrava quanto percebemos que a língua é fundamental ao processo de integração social e na construção da identidade sócio-territorial. Segundo Meliá (1999, p. 13) a “*língua compõe os círculos de integração da cultura*” e para ser alfabetizado em outra língua rompe-se com esse elo de integração, ocorrendo então um novo processo mental para reintegração de uma nova língua, que prevê um novo círculo de integração cultural. A ausência da oralidade da Língua Portuguesa presente na vida destes alunos bilíngues é mais

profunda que a ausência de uma língua em si, é a ausência da integração de um contexto cultural.

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

Guimarães (2003, p.48) descreve que as línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar, mas são objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam. Não há Língua Portuguesa, nem Espanhola, sem falantes desta língua, e não é possível pensar a existência de pessoas sem saber que elas falam tal língua e de tal modo. É por isso que as línguas são elementos fortes no processo de identificação social dos grupos humanos.

5.3 O PROFESSOR ALFABETIZADOR NÃO CONHECE O ESPANHOL

As entrevistas aqui transcritas revelam a dificuldade de interação devido ao professor desconhecer o Espanhol.

Entrevista 1:

Desde quando eu comecei eu não tive dificuldades, mas ano passado que eu encontrei mais com alguns alunos, que eles não dominam o Português, não dominavam no caso o Português, e eu também não domino bem o Espanhol. Aí eu percebia que não entendia eles e nem eles me entendiam. Aí eu tinha que chamar outras crianças que também eram bilíngues mesmo para me ajudar.

A professora entrevistada necessitando se comunicar com o aluno que tem mais dificuldade em pronunciar as palavras em Português, devido ao fato dela não conhecer o Espanhol, precisa da ajuda de outros alunos para interpretar a comunicação. Esta ação é complexa, requer que a aula faça sempre uma pausa pontual, e ao mesmo tempo riquíssima na vivência da multiplicidade cultural expressa na forma de se comunicar. Porém a aprendizagem se torna limitada com a dificuldade de comunicação.

Entrevista 2:

Pela fala, é o idioma deles, que as vezes vem alguns que falam bem carregado o castelhano e depois eles vão se acostumando. Eles se acostumam tanto comigo quanto eu com eles, depois de conhecê-los, né. Mas, não falo a língua o que dificulta a relação em sala de aula.

A professora entrevistada afirma que no processo de comunicação vai se acostumando, se adaptando às dificuldades e vencendo-as. Refletindo nisso, destaco que cada ano letivo possui um desafio diferenciado, com crianças residentes na Bolívia, que possuem diferentes graus de apreensão da fala na Língua Portuguesa. Não há um esforço de continuidade destes alunos a um professor que já se adaptou.

Entrevista 4:

Então, é bem diferente trabalhar com uma sala, com uma turma só de crianças brasileiras que que falam o Português, do que de outra sala, mista como esta. Aqui nesta sala eu tenho 14 alunos frequentes, 8 são as crianças que falam o Espanhol e que residem na Bolívia. Eu não consigo entende-los e eles não me entendem. Peço ajuda pro aluno Samuel que fala Português. ele consegue entender o que as outras crianças falam e me conta. Eu tenho bastante dificuldades com as crianças que são da Bolívia, e que moram lá. Tenho alunos que nosso contato é nulo, não consigo entende-los e vice – versa. E quando chamo as mães é pior ainda porque elas não me entendem e eu também não entendo elas.

A professora destaca a dificuldade de uma sala mista neste contexto bilíngue, destaca a dificuldade de comunicação mútua, com compreensão. Também precisa da interferência de outro aluno para traduzir, o que como já mencionei em comentário anterior, estabelece pausas pontuais no processo de ensino. A comunicação entre professor e aluno é fundamental para que o processo de alfabetização seja completamente efetivado, isso posto revela que haverá perdas na aprendizagem dos alunos em questão.

Entrevista 5:

Quando a criança chega pequena, na primeira série, nas séries iniciais eles vão aprendendo, né, uns com mais outros com menos facilidade. Eles chegam falando, é difícil entender o Português, muitas vezes eles perguntam pros pais o que significa aquilo que eu falei. Ai os pais explicam, mas quando eles chegam grandes já tem mais dificuldade pra aprender. Então é melhor que eles comecem na alfabetização porque eu já tive alunos que começaram na 4ª série antiga, e que tiveram mais dificuldade. Mas depende de cada aluno. Os mais velhos eu peço para assistirem a tv e ouvirem rádio em português. Em casa falam o espanhol, o que dificulta o nosso trabalho, pois, os pais não falam português. Neste caso fica mais difícil. E eu, entendo muito pouco o que eles falam.

A professora entrevistada comenta que é muito melhor o aluno residente na Bolívia cursar as séries de alfabetização desde o início. Revela que a dificuldade, que consiste em não conhecer o Espanhol, dificulta a comunicação com o aluno e com a família. Sugere que para

os alunos melhorem a compreensão assistam a programas na televisão e ouçam músicas em Português, mas em nenhum momento menciona que pode, também, conhecer o Espanhol.

Entrevista 8:

A dificuldade mesmo está que eles trazem a linguagem deles pra dentro da sala e tem coisas que a gente conversa que não dá pra entender, eu tenho que ficar, perguntando umas duas três vezes pra eles o que significa, aí eles me mostram através da roupa mesmo a questão do uniforme, eles falam outro nome, aí eles vão me mostrando e eu vou interagindo com eles desse jeito. Mas eu procuro trabalhar bastante a oralidade com eles, colocar na nossa linguagem pra eles tentarem entender. Eu acho que até nesse ponto eu estou me fazendo entender com eles, né, porque tem alunos meus bolivianos que já estão lendo, né. Quando eu pergunto uma coisa pra eles assim sobre alfabetização, uma coisa que em brasileiro, em Português me dão a resposta. Então quer dizer tá havendo uma comunicação, né, entre eu e eles.

A professora entrevistada relata que supera a dificuldade de comunicação, porém o diálogo possui pausas e é repetido. Ela afirma que eles trazem a linguagem deles para a sala. O Espanhol é a língua materna destes alunos. A língua é posta e as condições culturais também, e ambos os aspectos, requerem profunda análise, e se apresentam como elementos a serem superados no cotidiano.

Entrevista 9:

Na verdade a única dificuldade é sempre no início do ano, principalmente com aqueles que não estudaram, no caso, eh, foram dois a Anahi, mas o dela é uma necessidade maior porque ela é deficiente auditiva e o Kevin porque o Kevin nunca fez Pré Escola, então ele não teve esse contato com outras crianças, com outros professores, né, com essa vivência com pessoas que falam diretamente Português. Então na verdade a maior dificuldade foi com esses dois alunos, né. E agora com as outras duas crianças não porque eles já em uma experiência com a Creche, Pré Escola, então, assim tranquila, a alfabetização tranquila segue normal mesmo.

A professora entrevistada relata que a dificuldade se concentra mais no início do ano letivo, visto que com interação, as dificuldades de comunicação vão sendo vencidas. Ela pontua dois alunos com dificuldades mais específicas. Trabalhar para adaptar é o caminho, e a cada ano letivo, como mencionei, parece recomeçar. Não há um trabalho de continuidade sobre as dificuldades de comunicação, e o professor nem menciona conhecer o Espanhol.

Todas estas entrevistas descritas revelam que a dificuldade do professor reside na interação entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola. Apenas uma professora, descrita na entrevista 6 procurou estudar o Espanhol, e descrevo a seguir sua fala.

Entrevista 6:

No início porque eu não conhecia o Espanhol, né. Ai eu fui fazer o Espanhol e aprender os dialetos também deles porque ai eu... não era só, né, conhecer o Espanhol porque você vai estudar o Espanhol, você precisa conhecer o dialeto deles, ai flui, eles tem 36 idiomas registrados e desses 36 idiomas nós temos aqui na fronteira 8 ou 9, se não me engano. Esses 8 ou 9 tem influência no falar dessas crianças, éh, no Espanhol que eles traduzem pra gente. Então foi algumas das dificuldades, ai eu conheci mais e já tô desenvolvendo bem. Não tem problema.

Esta professora entrevistada foi a única que descreve que além de se interessar pelo Espanhol, se interessa pelas questões além da língua. Num universo de 10 entrevistas realizadas este percentual equivale a 10% apenas. É muito pequeno o interesse pelo Espanhol, revelado nas entrevistas. Como analisar este aspecto considerando o bilinguismo dos alunos?

Considerando os aspectos da comunicação destaco que os alunos são bilíngues, por estarem expostos ao bilinguismo, possuindo fluência verbal no Espanhol. Eles vem a Corumbá estudar, por opção direta da família e por vezes deles mesmos. Porém as entrevistas revelam que todos os atores adultos no processo não conhecem o Espanhol, com exceção de apenas uma professora que busca o aprendizado direto do Espanhol, mas informal. Como ensinar crianças que incorporam uma cultura revelada na língua, sem o conhecimento desta língua? Como alfabetizar numa nova língua sem que haja o mergulho na nova cultura. Como aperfeiçoar esta interação superficial no bilinguismo? Estas questões reflexivas devem produzir questionamentos que se transformem em ações práticas no cotidiano da escola de fronteira.

Observamos que as políticas públicas para a interação das línguas na região de fronteira já se despertam como uma realidade, porém ao refletirmos sobre qual política linguística fundamenta a implementação do Projeto Escolas Interculturais Bilíngues de Fronteira é necessário destacar a diferença teórica entre política linguística e planejamento linguístico e situar o contexto histórico das mesmas. Calvet (2002, p.145) distingue política linguística de planificação ou planejamento linguístico da seguinte maneira:

política linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato.” Entende-se o PEIBF, não só como uma política educacional específica para as regiões fronteiriças, mas também (e principalmente) como um planejamento linguístico de uma política linguística de promoção das línguas oficiais do MERCOSUL nos países do bloco. E, aqui, vale destacar o que

afirma Fiorin sobre a definição de políticas linguísticas. Uma política linguística diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas. Não são as necessidades reais de comunicação que pesam na definição de uma política linguística, mas considerações políticas, sociais, econômicas ou religiosas. (FIORIN, 2002: 110) Esta política linguística do MERCOSUL, que também “diz respeito muito mais às funções simbólicas da língua do que a suas funções comunicativas”, implementa-se com diversas ações; dentre as quais, citam-se: a obrigatoriedade do ensino das línguas portuguesa e espanhola nos países membros.

Nos é declarado então, segundo Calvet, que a função comunicativa da língua está relacionada entre língua e vida social. O planejamento linguístico a implementação prática de uma política linguística deve ser concreta. Por isso a criação de projetos não atende só como uma política educacional específica para as regiões fronteiriças, mas como planejamento linguístico de uma política linguística de promoção das línguas oficiais do MERCOSUL, citando a obrigatoriedade do ensino das línguas portuguesa e espanhola nos países membros.

Essa política atende a escola CAIC, que possui aulas de Espanhol em seu quadro curricular. Mas outra questão é pertinente: E o professor alfabetizador, ou o professor da escola de fronteira não deve receber incentivos para o aprendizado de novas línguas? E ainda mais: As políticas públicas não deveriam compreender o número de alunos residentes em outro país, fluentes em outra língua, para serem alfabetizados numa segunda língua e propor esta questão como uma forma de especificidade dentro do contexto de ensino de uma escola de fronteira? Estas questões precisam ser revistas.

O capítulo a seguir apresenta um plano de ação que contempla sugestões para um trabalho coletivo da escola de fronteira com todos os atores sociais envolvidos.

6 PLANO DE AÇÃO

Frente aos questionamentos, espera-se que a alfabetização do aluno residente na Bolívia possa representar os significados e expectativas da realidade cultural e linguística e que concretamente atenda ao conjunto das necessidades desse aluno, podendo, com devido apoio, ser alfabetizado no espaço de tempo correspondente a alfabetização de um aluno que não conviva com o bilinguismo.

Diante do exposto, a pesquisadora, sugere **duas etapas** de um plano de ação para alfabetização de alunos residentes na Bolívia, tendo em mente as palavras de Paulo Freire (1996, p.55):

Ensinar exige a consciência do inacabado. Como professor crítico, sou um aventureiro responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento.

A **primeira etapa** é a elaboração de um **plano de ensino** coletivo na escola CAIC, com ementa e objetivos, construído a partir da participação de todos os atores envolvidos no processo de alfabetização, aspecto que inclui os pais e os familiares próximos. Um plano de ensino operacionaliza objetivos específicos e recursos didáticos a partir de necessidades observadas, e visa à construção de diretrizes para ação, assim, longe de ser algo estanque, se dá através de sucessões aprimorativas, tendo maior sucesso quando construído coletivamente. Por conseguinte, este plano de ensino é uma construção a partir dos resultados de pesquisa com os diversos atores sociais envolvidos no mesmo, e se evidencia por ação específica.

Importante ressaltar, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Alfabetização contemplam sugestões práticas para a aplicação de procedimentos em alfabetização que atribuem sentido à leitura a partir de uso de textos significativos ao universo da criança. A construção do plano de ensino deve ser completado mediante o resultado da troca de informações e trabalho em grupo entre os professores no seu dia a dia.

6.1 PLANO DE ENSINO

Ementa:

Temáticas fronteiriças. Escolas de fronteira. Processo histórico da alfabetização no Brasil e na Bolívia. Práticas alfabetizadoras construtivistas.

Objetivos:

- 1 - Evidenciar mudanças ocorridas ao longo do tempo com relação à função social da escola;
- 2 - Articular o trabalho pedagógico ao desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico, tendo em vista o aluno residente na Bolívia;
- 3 - Desenvolver competências que levem os alunos residentes na Bolívia a viverem o processo de alfabetização de forma mais efetiva, sem prejuízo de tempo, se apropriando da fala e escrita - alfabetização e letramento como eixos norteadores;
- 4 - Fortalecer a importância do ato de planejar: plano de ação, rotina semanal com trabalho em grupo e trocas de experiências;
- 5 - Rever a proposta metodológica de conteúdos específicos durante o processo de alfabetização;
- 6 - Evidenciar a importância da cultura brasileira, da cultura boliviana e formação pessoal e social do aluno dentro do seu contexto específico;
- 7 - Compartilhar recursos didáticos utilizados;
- 8 - Pontuar a importância da observação no processo de avaliação contemplando peculiaridades do aluno quanto a língua materna.
- 9 – Pontuar ações sobre as dificuldades evidenciadas:

Neste processo de construção de um plano de ensino coletivo, o ensino da língua espanhola para professores alfabetizadores é fundamental ao processo. Isso requer a aceitação por parte dos docentes, o que nem sempre ocorre haja vista o pequeno interesse no PIFE. Entretanto essa deve ser uma condição indispensável para esta etapa de ensino. Pois, aparece como um dos principais problemas de integração.

O trabalho em conjunto é, também, importante. A escola é local de coletividade. Por isso enquadrados na **segunda etapa do plano de ação a metodologia de ensino por projetos**, que a partir das sugestões de ementa e objetivos específicos para a alfabetização de alunos residentes na Bolívia, poderá se constituir na elaboração de uma prática pedagógica que contempla uma visão crítica e reflexiva, a partir de projetos de alfabetização construídos a partir da realidade dos alunos, pressupondo uma construção que atenda a produção do

conhecimento como eixo fundamental e cujo foco central é a aprendizagem com sucesso.

A metodologia de ensino por projeto foi proposta inicialmente por Dewey (1968), por volta dos anos trinta, na abordagem da Escola Nova. Sobre o assunto, BEHRENS e JOSÉ (2001, p. 81) afirmam:

A metodologia proposta inicialmente por DEWEY continua sendo pertinente e válida ao longo dos anos. Sua proposta foi se desenvolvendo e se reinventando, se reconstruindo e, hoje, aparece reescrita por outros autores, que buscam aliar a metodologia de projetos a uma abordagem progressista, crítica e reflexiva. Com o advento da Sociedade do Conhecimento e o foco na aprendizagem proposta pela UNESCO, acredita-se na pertinência de denominar a metodologia de “ensino por projetos” para “aprendizagem por projeto”. Em realidade, a abordagem progressista, proposta com ênfase a partir dos anos oitenta, por FREIRE (1997) e GIROUX (1997), entre outros, norteia com seus pressupostos a metodologia de aprendizagem por projeto e, para tanto, contempla a discussão crítica e dialógica sobre as informações pesquisadas para produzir conhecimento relevante e significativo. Ao propor atitudes dialógicas o professor propicia a opção por um posicionamento dialético que implica um movimento constante de renovação; desta maneira, pode passar a oferecer conexão entre pesquisa, ação, reflexão e a produção do conhecimento (2001, p. 81).

A metodologia de ensino por projetos apresenta a reflexão para a ação prática partindo de problematizações que vinculem os temas à realidade vivenciada. Para HERNÁNDEZ (2000, p.134, 135), resumidamente, os projetos de trabalho fundamentam sua concepção teórica em: sentido da aprendizagem que se pretende construir de modo significativo para os alunos; articulação da aprendizagem a partir de atitude favorável para o conhecimento por parte dos meninos e das meninas; previsão, por parte dos professores, da estrutura lógica e sequencial dos conhecimentos que pareça mais adequada para facilitar sua assimilação; bem como a funcionalidade do que se aprende como um elemento importante dos conhecimentos que os alunos irão adquirir.

Como este plano de ação precisa ser prático, a questão da **elaboração e execução de projetos** na prática pedagógica pode seguir a seguinte sugestão proposta por BEHRENS (2000, p.108):

- a) apresentação e discussão do projeto;
- b) problematização do tema;
- c) contextualização;
- d) aulas teóricas exploratórias;
- e) pesquisa individual;

- f) avaliação coletiva do projeto;
- g) produção final (prática social);
- h) produção coletiva;
- i) discussão coletiva, crítica e reflexiva;
- j) produção individual.

A discussão do projeto torna-se significativa, nesta fase inicial, pois o professor apresenta aos alunos a proposta, que elaborou e submete à apreciação dos alunos. O professor precisa ter clareza que há necessidade de apreciar e reconstruir, se necessário e pertinente, a proposta com os alunos. Alunos em qualquer faixa etária podem participar ativamente do processo de construção de seu conhecimento.

A aceitação das opiniões dos alunos é significativa e relevante para o sucesso da produção do conhecimento. O professor precisa esclarecer o processo crítico, participativo e dialógico que irá caracterizar o projeto desde a fase inicial. A aprendizagem por projetos pode ser iniciada pela *problematização*. A problematização precisa ser colocada para estimular os alunos a se envolverem no projeto. As fases do projeto incluem também a *contextualização* para situar historicamente a temática, as *aulas expositivas dialogadas*, nas quais o professor apresenta os temas, os conhecimentos, conteúdos, as informações envolvidas na temática, subdivididos em itens a serem pesquisados. No desenvolvimento do processo, o professor estimula os alunos para realizarem a *pesquisa individual* e trazerem para sala de aula o material pesquisado com a finalidade de alicerçar a *produção individual* do aluno, num texto próprio sobre a problemática ou outro procedimento que o professor julgar oportuno. A seguir, o professor pode propor uma *discussão crítica e reflexiva* consubstanciada na pesquisa e produção individual, e a partir deste ponto os alunos podem *produzir conhecimento coletivamente*.

O professor e os alunos devem discutir a possibilidade de aplicação da *produção numa atividade final*, que pode consolidar-se desde um texto a ser disponibilizado na sala para todos ou na internet até uma campanha de conscientização da comunidade na problemática que está sendo investigada. Na *avaliação da aprendizagem* será proposta, de maneira contínua, a partir da discussão do processo e dos critérios acordados no contrato. As avaliações da aprendizagem devem incluir as atividades individuais e coletivas, bem como o valor atribuído a cada fase do projeto. Para isso, durante o processo, o professor deverá dialogar e discutir com os alunos seu envolvimento, desenvolvimento e qualidade nas atividades propostas. Este processo se estende na *avaliação contínua do projeto*. As fases sugeridas não se esgotam,

nem pretendem ser um engessamento na criatividade do docente, mas servem como ações didáticas que deverão ser consideradas no processo.

As sugestões não se esgotam aqui. Elas apenas pretendem semear possibilidades de ações futura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão da ação social dos indivíduos ou de instituições, é que se torna possível a tentativa de transpor os muros invisíveis, as dificuldades vivenciadas em espaços fronteiriços semiconurbados, como é o caso da fronteira Brasil/Bolívia, um espaço de tráfego de pessoas, mercadorias, conhecimentos e interações das mais diversas.

As abordagens nas temáticas de fronteira como espaço de caminho/elo, espaço de limites/barreiras, espaço de cooperação e espaço intercultural foram propostas para a reflexão e a fim de situar a indefinição específica para as efetivas relações sociais estabelecidas numa região de fronteira, e mais propriamente nesta fronteira Brasil/Bolívia.

A temática sobre alfabetização, construída sobre bases conceituais nacionais foi proposta objetivando a exposição da complexidade do tema e ação, com a particularidade de sua efetivação numa escola de fronteira. Dentro deste eixo temático, as dificuldades, apreendidas neste estudo, do processo de alfabetização do aluno residente na Bolívia, expostos na necessidade de apreensão e assimilação de conteúdos paralelos, na falta de oralidade na Língua Portuguesa na família e no contexto de reforço social dessa língua, na percepção de que o professor alfabetizador não conhece o Espanhol, ocasionando por vezes, a necessidade de interferência de um terceiro para a interpretação do processo de comunicação e ensino na sala de aula, os residentes em outro país, que não o seu país originário de convívio familiar e língua materna foram reveladoras dos desafios cotidianos de se alfabetizar alunos nestas condições, em região de fronteira.

A proposta de um plano de ação viabiliza a transição da discussão do eixo teórico para a ação prática numa perspectiva multidisciplinar e interdisciplinar expressas no cotidiano da escola de fronteira.

Esta descrição de desafios frente ao processo de alfabetização do aluno residente na Bolívia que estuda em intercâmbio na região fronteiriça das cidades gêmeas Corumbá/Puerto Soarez é uma descrição relevante frente ao questionamento de melhor atendermos as necessidades da escola de fronteira.

Compreender os desafios da região fronteiriça é tarefa contínua ao pesquisador. Percorrer o caminho em direção alteridade, ao diferente, a superação de preconceitos, ao aperfeiçoamento da prática cotidiana de construção coletiva e reflexão do valor do indivíduo que convive o dia a dia na coletividade de uma escola é tarefa desafiadora. Espero que esta pesquisa inspire outras pesquisas no universo escolar fronteiriço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Manuel Correia de. **A questão do território no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BEHRENS, M.A. **A prática pedagógica e o paradigma emergente**. Curitiba: Champagnat, 2.ed, 2000.

BEHRENS, M; MORAN, J. M; MASETTO, M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente**. Campinas: Papirus, 2000.

BEHRENS, Marilda Aparecida & JOSÉ, Eliane Mara Age. Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. **Revista Diálogo Educacional** – v. 2 - n.3 - p. 77-96 - jan./jun. 2001.

BENEDETTI, Alejjandro. **Territorio, concepto clave de la geografía contemporánea**. Publicado en 12(ntes) Digital para el día a día en la escuela, Año 1, N° 4, p.1-7, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bú**. São Paulo: Scipione, 1999.

CALDERANI, Mari Angela. **Intervenção psicopedagógica na escola**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: FFLCH, 2007.

CALVET, Louis Jean. **Sociolinguística – Uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: McGraw-Hill, 1983.

CLAVAL, Paul [In] **Espaços culturais: vivências, imaginações e representações** /Angelo Serpa (org.); Salvador: Ed. UFBA, 2008. 426 p.

CONCEIÇÃO, Orsolina Silva Fernandez da. **Migração pendular na fronteira Brasil-Bolívia: uma análise dos alunos nas escolas públicas de Corumbá**. 2014, Dissertação: Mestrado em Estudos Fronteiriços. 103p. UFMS – Campus do Pantanal, Corumbá/MS.

COSTA, Gustavo Villela da. O muro invisível. A nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v.25, n.2, pp. 141-156, São Paulo, 2013.

DANIELSEN & ADMIRAAL. **Lenguas indígenas de Bolivia: teoría y práctica**. Mesa organizada por: Dra. Swintha Danielsen (Universidad Leipzig) Femmy Admiraal, MA (Universidad Leipzig / Universidad de Amsterdam), VII Congreso de la Asociación de Estudios Bolivianos. Sucre: 29 de julio a 1º de agosto 2013. Disponível em:

<http://research.uni-leipzig.de/baureprojekt/abstracts/LenguasIndigenas/AEB.pdf>
Acesso em: 14 nov.2015.

DAVEL, Eduardo. VERGARA, Sylvia Constant (orgs). **Gestão com pessoas e subjetividade**. São Paulo: Atlas, 1997.

DEMENECH, Flaviana. **Sentidos próprios do ser humano: linguagem e o processo da apropriação da língua escrita**. Revista Urutágua – Acadêmica Multidisciplinar – DCS/UEM, N. 26, pp 77 a 90, 2012. Disponível em: <http://revistaurutagua>. Acesso em: 10 nov. 2015.

Dicionário InFormal. Disponível em: www.dicionarioinformal.com.br/territorialidade Acesso em: 23 ago. 2015.

DINIZ, Maria Ieda Costa. **Integração das instituições de educação infantil aos sistemas de ensino: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, n. 24, p. 213-225, Curitiba: Editora UFPR, 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FLORY, Elizabete V. & SOUZA, Maria Thereza C. C. de. **Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, São Paulo, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente-A Teoria das Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre. Artes Médicas Sul, 1994.

_____. **A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1994

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas. 2003.

GARDIN, Cleonice. Território e cultura: manifestações da comunidade paraguaia em Dourados. In: OSÓRIO, Antônio C. Nascimento; PEREIRA, Jacira H. do Valle; OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. **América Platina: educação, integração e desenvolvimento territorial**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GOMES, Candido Alberto. Darcy Ribeiro. **Coleção Educadores**. Recife; Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010.

GOMES, Laurentino. **1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da República no Brasil.** São Paulo: Globo, 2013.

GRIMSON, A. “*Fronteras, naciones y región*”, 28. Disponível em: http://www.muieresdelsurafm.org.uy/agenda_pos/pdf/4a_edicao/alejandro_grimson_esp.pdf. 2004. Acesso em: 18 jun.2014.

GUIMARÃES, Eduardo. **Enunciação e política de línguas no Brasil.** Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas>. Acesso em: 16 set. 2015.

HERNÁNDEZ. F. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JAIME, Cleber Santos. **CAIC – A construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia.** 2010. Dissertação: Mestrado em Estudos Fronteiriços. 89p. UFMS – Campus do Pantanal, Corumbá/MS.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães, OLIVIERA, Andrea Duarte de, SILVA, Giane Aparecida Moura da. **Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso.** Revista do centro de Educação da UFSM, Vol. 32, Nº 02, Santa Maria, 2007.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Tecnologia, educação e democracia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

MACHADO, Ana Cecília Demarqui. **Representações sociais das famílias de alunos brasileiros e bolivianos sobre a escola de artes moinho cultural sul-americano, em Corumbá/MS.** 2010. Dissertação: Mestrado em Estudos Fronteiriços. 73p. UFMS – Campus do Pantanal, Corumbá/MS.

MACHADO, Lia Osório. Limites e Fronteiras. Da alta diplomacia aos circuitos da ilegalidade. Revista Território, no 8: 9-29. Rio de Janeiro: Departamento de Geografia - UFRJ, 2000.

_____. Estado, territorialidade, redes. Cidades-gêmeas na zona de fronteira sul-americana. In: SILVEIRA, M.L. (org.). **Continente em chamas. Globalização e território na América Latina.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 243-284.

MACHADO, Lia Osório; HAESBAERT, Rogério; RIBEIRO, Letícia Parente; STEIMAN, Rebeca; PEITER, P.; NOVAES, A. R. Desenvolvimento da Faixa de Fronteira: uma proposta conceitual-metodológica. In: OLIVEIRA, Tito. Carlos. Machado de. (Org.). **Território sem Limites: Estudos sobre Fronteiras.** Campo Grande: Editora UFMS, 2006, v. 1, p. 87-112.

MARIANO, Wagner dos Santos & ALVES, Aniele Salomão & MORI, Érika Patrícia & BARBOSA, Eltongil Brandão. **Teoria de Howard Gardner, das inteligências múltiplas, em escolas: pública e privada do município de Dourados, MS** Cadernos da Pedagogia, Ano 02, Volume 02, Nº 04 de agosto/dezembro 2008. pp. 128-139. Disponível em:

<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewFile/107/64>. Acesso em: 10 nov. 2015.

MAX, Claudio Zarate. Desenvolvimento das economias locais de fronteira: as dissimetrias, as possibilidades de cooperação econômica e o papel das proximidades organizacionais. Observatorio iberoamericano del desarrollo local y la economía social, **Revista editada y mantenida por el Grupo EUMED.NET de la Universidad de Málaga**. ISSN: 1988-2483. Año 1 – Nro. 5 –Diciembre de 2008.

MELIÁ, Bartolomeu. Educação indígena na escola. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 49, Dezembro/1999.

MINISTÉRIO DA INTEGRAÇÃO/Grupo Retis (L.O.Machado, L.P. Ribeiro, P. Peiter, R. Steiman, M.C. Castro, A.R. Novaes - UFRJ e R.Haesbaert-UFF). 2005. **Proposta de reestruturação do programa de desenvolvimento da faixa de fronteira**: bases de uma política integrada de desenvolvimento regional. Brasília: IICA/Ministério da Integração nacional.

MORAES, Lourival Monteiro de. **Bilinguismo e jogo de identidades na região de fronteira**: a Escola Eutrópia Gomes Pedroso de Corumbá. 2012, Dissertação: Mestrado em Estudos Fronteiriços. 78p. UFMS – Campus do Pantanal, Corumbá/MS.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Cartilha de alfabetização e cultura escolar**: Um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, no 52, novembro/2000.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Portal MEC - Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. MEC/ Secretaria. 2006. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br> Acesso em: set. 2015.

MULLER, Karla M. Espaços de fronteiras nacionais, polos de integração. In: OLIVEIRA, Tito Carlos M. de. **Território sem limite**. Campo Grande: UFMS, 2005.

NICOLACI-DA-COSTA, A. M. **O Campo da Pesquisa Qualitativa e o Método de Explicitação do Discurso Subjacente (MEDS)**. 20 (1), 65-73. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. **Amazônia Continental**: geopolítica e formação das fronteiras. Manaus: Governo do Estado do Amazonas; Secretaria de Estado da Cultura; CCPA, 2007.

OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. Os imigrantes e as fronteiras: armadilhas interpretativas. In: COSTA, E. A.; SILVA, G. A. M.; OLIVEIRA, M. A. M. (orgs). **Seminário de Estudos Fronteiriços**. Campo Grande, Editora: UFMS, 2009.

OLIVEIRA, Mari Angela Calderari. **Intervenção psicopedagógica na escola**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009. 260p.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de (org.). **Território sem limites**. Campo Grande: UFMS Ed., 2005.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de. Os elos da integração: o exemplo da fronteira Brasil-Bolívia. In: COSTA, E. A, OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de. (orgs). **Seminário de Estudos Fronteiriços**. Campo Grande: Editora: UFMS, 2009.

OLIVEIRA, Tito Carlos Machado de, LINJARDI, Luciane Grego Soares. Carga pesada das mulas – sobre mulheres traficantes na fronteira Brasil - Bolívia. **Revista do Centro de Educação, Letra e Saúde da Unioeste**, 15, p.70-95, 2º semestre, 2013.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Fronteiras culturais em um mundo planetário - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). **Revista Del Cesla**, nº 8, pp. 9-19, Polônia, 2006.

PRADO, Iara Glória Areias. et al. Parâmetros curriculares da alfabetização. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de desenvolvimento profissional continuado – alfabetização**. Módulo Alfabetizar com textos. Brasília, 1999.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO da Escola CAIC Padre Ernesto Sassida. End.: Rodovia Ramon Gomes, Km, 01 Bairro Dom Bosco, Corumbá/MS.

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA FAIXA DE FRONTEIRA. Disponível em: <http://www.igeo.ufrj.br/gruporetis/programafronteira>. Acesso em: 15 set. 2015.

PROGRAMA DE ESCOLAS BILÍNGÜES DE FRONTEIRA (PEBF). Brasília e Buenos Aires, março 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em: 16 set. 2015.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Maria Lúcia Ortiz. **O idioma e a escola de fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá - MS (BR)**. 2011, Dissertação: Mestrado em Estudos Fronteiriços. 70 p. UFMS – Campus do Pantanal.

SALES, Luís Carlos. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina; Editora gráfica da Universidade Federal do Piauí-EDUFPI, pp. 63-64, 2000.

SEQUEIRA, Fátima. **A literacia em leitura**. Revista Portuguesa de Educação da Universidade do Minho, 15(2), pp. 51-60, CIED, Portugal, 2002. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/661/1/FatimaSequeira.pdf> Acesso em: 11 nov. 2015.

SCHNEIDER, Jean. **Discursos simbólicos e símbolos discursivos: considerações sobre a etnografia da identidade nacional**. Rio de Janeiro: Mana, 2004.

SILVA, Jovina Pedrosa Da Costa. **Metodologias e meios mais utilizados na alfabetização entre os profissionais da educação acadêmica**. Monografia de Pós-Graduação Lato Sensu em Letramento e Alfabetização, AJES - Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena Pós-Graduação Lato Sensu em Letramento e Alfabetização, Aripuanã, 2011. Disponível em: <http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia> Acesso em: 13 nov. 2015.

SILVA, Luis Paulo B. **A geografia das cidades gêmeas de Corumbá (Brasil) e Porto Suárez (Bolívia):** Interações espaciais na zona de fronteira Brasil – Bolívia. 2012, Dissertação: Mestrado em Geografia. 137p. UFRJ - Rio de Janeiro/RJ.

SILVA, Norma Beppler Penido Ribeiro da. **Contexto escolar e família:** envolvimento necessário. Monografia de Pós Graduação Lato Sensu em Educação Básica na Perspectiva da Educação Inclusiva, UFMS – Campus do Pantanal, Corumbá/MS, 2006.

SOARES, Magda Becker. Caderno de Pesquisa (52), p.19-24. **As muitas facetas da alfabetização.** São Paulo, 1985.

SOARES, Magda. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista brasileira de educação.** Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, N. 25, pp.5-17, 2004.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf> Acesso em: 15 set. 2015.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social. **Revista TERRITÓRIO**, ano 11, nº 3, jul./dez. 1997.

STEIMAN, Rebeca. Evolução da Concepção sobre Limites e Fronteiras Políticas, com ênfase na Zona de Fronteira como Zona de Integração e Interações Espaciais. In: EVELIN, Heloisa Solino, COSTA, Giovana Dias da. (Orgs). **Seminário Perspectivas para a Faixa de Fronteira.** Brasília, 2011.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

THOMAZ, Karina Mendes. A política linguística do projeto escolas interculturais bilíngues de fronteira do Mercosul: ensino de segunda língua para as áreas fronteiriças. **Revista Línguas & Letras** issn: 1981-4755 (eletrônica) - 1517-7238 (impressa) vol. 11 – nº 21 – 2º semestre de 2010. Disponível em:

<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/3545/0> Acesso em: 16 set. 2015.

WONG-GONZÁLEZ, Pablo. “Cooperación y Competencia Internacional de Regiones: Hacia Nuevas Formas de Gestión de Desarrollo Regional Binacional”, en Tito Carlos Machado de Oliveira (Coord.), **Territorio sem Límites (estudos sobre fronteiras).** Universidad Federal de Mato Grosso del Sur (EDUFMS), Campo Grande, Brasil: 155-174, 2005.

ANEXOS

Anexo 1

Roteiro semi-estruturado de entrevista com os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental:

- 1- Há quanto tempo você é professor em exercício? E em que escolas têm atuado?
- 2- Quantos anos você tem de atuação com alfabetização de alunos residentes na Bolívia, ou seja, que tem como língua materna o Espanhol?
- 3- Que dificuldades você vivencia no processo de alfabetização destes alunos?
- 4- Que dificuldades estes alunos vivenciam?
- 5- Você poderia sugerir ideias, ações práticas, comentários, narrativas de experiências de como o processo de alfabetização destes alunos pode ser melhorado?
- 6- Gostaria de comentar algum outro tema sobre a situação destes alunos?

Anexo 2

Roteiro semi-estruturado de entrevista com alunos das séries finais do Ensino Fundamental:

- 1- Você lembra a época em que foi alfabetizado?
- 2- Você se lembra das dificuldades que vivenciou?
- 3- O que você mais gostou ou o que foi mais fácil no processo de alfabetização?
- 4- Você obteve reprovação em alguma série? Qual série? Qual disciplina?
- 5- Você acha que no processo de alfabetização você demorou a ler? Por quê?

Anexo 3

Roteiro semi-estruturado de entrevista com a Coordenação Pedagógica:

- 1- O que você pode compartilhar sobre o Programa de Integração de Escolas de Fronteira - PEIF. Como ele funciona, quem ele envolve e qual a importância dele?
- 2- O PEIF acontece em que duração de tempo?
- 3- Há quanto tempo que já acontece o PEIF no CAIC?
- 4- Todos os professores da Escola participam do Projeto?