

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

[1] Norma Beppler Penido Ribeiro da Silva

[2] Eden Marreto dos Santos

edenmarreto@uems.br

Resumo Este artigo é produto da pesquisa que trata da dificuldade do processo de alfabetização dos alunos residentes na Bolívia no período de 2015 e 2016. A pesquisa não abordará o motivo pelo qual o aluno brasileiro reside na Bolívia, pois a questão social envolvida nessa decisão familiar é tema suficiente para um artigo próprio. O principal desafio para o aluno é a necessidade de se tornar bilíngue nos anos iniciais da alfabetização é um desafio que mostra ainda maior ao considerar o aspecto social da região que impacta na frequência dos alunos em sala de aula. Os professores por outro lado enfrentam o desafio de receber este público em sala de aula, onde muitas vezes falam o espanhol ou o castelhano em casa e receberão alfabetização na língua portuguesa. Por meio de depoimentos vamos expor os principais desafios vivenciados por estes alunos e seus professores. O objetivo é que esta pesquisa possa impactar no planejamento para a alfabetização e a disponibilização dos recursos necessários para que o alcance e a efetividade da alfabetização obtenham uma melhoria significativa para essa região.

Palavras-chave: Fronteira. Alfabetização. Bilíngue.

Abstract This article deals with the difficulty of the literacy process of students residing in Bolivia. The need to become bilingual in the early years of literacy is a challenge that is even greater when considering the social aspect of the region that impacts on the frequency of students in the classroom. Teachers on the other hand face the challenge of receiving this audience in the classroom, where they often speak Spanish or Castilian at home and receive literacy in the Portuguese language. Through testimonials we will expose the main challenges experienced by these students and their teachers. The aim is for this research to impact on literacy planning and the provision of the necessary resources so that the achievement and effectiveness of literacy gains significant improvement for this region.

Keywords: Frontier. Literacy. Bilingual.

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 fronteira 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 fronteiro 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 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.

2. Fundamentação teórica

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 no biênio 2015-2016 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

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

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 lãs informaciones com respecto a las lenguas indígenas bolivianas em las fuentes disponibles. Em Ethnologue se alistan 46 lenguas bolivianas, incluyendo castellano, plautdietsch (dialectoalemán de losmenonitas) y El Lenguaje de Señas Bolivianas (LSB). Comprimiendo dos variedades del que chua y del guaraní, esta fuente nos presenta 41 lenguas indígenas de Bolivia. Enel Atlas UNESCO de lãs lenguas del mundo em peligro encontramos después de todo 38 lenguas de Bolivia que son potencialmente enpeligro de extinción o ya extintas. Adelaar e Muysken (2004) producen los pormenores más detallados y precisos , sobre todo porque estos autores están involucrados com la investigación de lenguas de Bolivia; ellos desentrañan 55 lenguas indígenas bolivianas. Las autoras de la presente ponencia también cuentan 55 lenguas indígenas em 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: “Enlos 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. (BATISTA, 2019)

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 aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, eseejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, 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.

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 bilinguagem. 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 bilinguagem, 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: 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.

3. 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 Nacionais, 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.

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 indivíduo na sociedade. Como afirma Soares (1985) às habilidades de leitura e escrita são fundamentais na socialização do indivíduo e na construção de sua identidade. A alfabetização catalisa a inserção do indivíduo no tecido social e permite sua compreensão e conscientização da cidadania. Quando esse processo é comprometido, a socialização do indivíduo 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 inserem 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 ai 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 1ª 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 necessária 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.

4. 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 4ª e 8ª 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 sequencia da vida escolar do aluno.

Na entrevista 15, por outro lado, o aluno da 9ª série, que possui mãe boliviana e pai brasileiro, e morou no Brasil quando cursou a 1ª, 2ª e 3ª 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 5ª série era só dez, aí eu entrei na 6ª e 7ª e foi piorando, mas eu consegui recuperar”.

Na entrevista 16, o aluno da 8ª série, que morou no Brasil até a 2ª 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 8ª série. E que a reprovação foi em Português e História.

Na entrevista 17, o aluno da 8ª 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”.

Na entrevista 18, o aluno da 8ª 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 prá 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. 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 melhorarem 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, ai 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.

6. 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 fronteira das cidades gêmeas Corumbá/ Puerto Suarez é uma descrição relevante frente ao questionamento de melhor atendermos as necessidades da escola de fronteira.

Compreender os desafios da região fronteira 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

BATISTA, L. **A Pronúncia do Espanhol na América Latina**. Dicas de Espanhol. Disponível em: <https://espanhol.forumdeidiomas.com.br/>. Acesso em: 28 de Ago. de 2019.

CALVET, L. J. **Sociolinguística – Uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola editorial, 2002.

CONCEIÇÃO, O. S. F. **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.

DANIELSEN ; ADMIRAAL. **Lenguas indígenas de Bolivia: teoría y práctica**. Mesa organizada por: Dra. SwinthaDanielsen (Universidad Leipzig) FemmyAdmiraal, MA (Universidad Leipzig / Universidad de Amsterdam), VII Congreso de laAsociación 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.

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

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

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

GUIMARÃES, E. **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.

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

OLIVEIRA, T. CARLOS. M. (Org.). **Território sem Limites**: Estudos sobre Fronteiras. Campo Grande: Editora UFMS, 2006, v. 1, p. 87-112.

MELIÁ, B. **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). **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. 2005.

MORAES, L. M. **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, M. R. L. **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, K. M. **Espaços de fronteiras nacionais, polos de integração**. In: OLIVEIRA, T. C. M. **Território sem limite**. Campo Grande: UFMS, 2005.

OLIVEIRA, T. C. M. (org.). **Território sem limites**. Campo Grande: UFMS Ed., 2005.

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.

RIBEIRO, M. L. O. **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, L. C. **O valor simbólico do prédio escolar**. Teresina; Editora gráfica da Universidade Federal do Piauí-EDUFPI, pp. 63-64, 2000.

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

SILVA, J. P. C. **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, L. P. 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, N. B. P. R. **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, M. B. Caderno de Pesquisa (52), p.19-24. **As muitas facetas da alfabetização**. São Paulo, 1985. SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, M. **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, M. L. **Algumas notas sobre a importância do espaço para o desenvolvimento social**. Revista TERRITÓRIO, ano 11, nº 3, jul./dez. 1997.

STEIMAN, R. **Evolução da Concepção sobre Limites e Fronteiras Políticas, com ênfase na Zona de Fronteira como Zona de Integração e Interações Espaciais**. In: EVELIN, H. S; COSTA, G. D. (Orgs). **Seminário Perspectivas para a Faixa de Fronteira**. Brasília, 2011.

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

THOMAZ, K. M. 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, P. “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

AUTORES

Norma Beppler Penido Ribeiro da Silva

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, Licenciada em Pedagogia pela mesma instituição. SEMED/Corumbá.

Eden Marreto dos Santos

Possui graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Católica Dom Bosco. Atualmente é Técnico de Nível Médio da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Ciências Contábeis.

Recebido em: 08 de Maio de 2019

Aprovado em: 25 de Agosto de 2019

Como citar este artigo:

SILVA, N. B. P. R.; SANTOS, E. M. A. As dificuldades do processo de alfabetização do aluno brasileiro residente na Bolívia. *Ipê Roxo*. Jardim, ano 1, n. 1, p. 98-117, jul-dez, 2019.