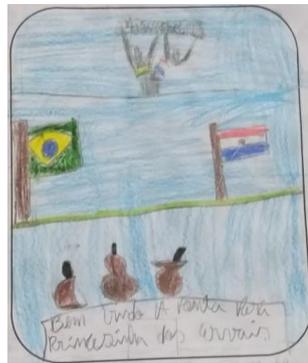
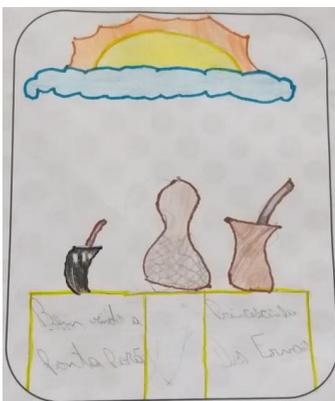


KALYNE FRANCO CUNHA



MULTILINGUISMO NA REGIÃO DE FRONTEIRA: O LETRAMENTO
DA CRIANÇA BRASILEIRA





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

KALYNE FRANCO CUNHA

**MULTILINGUISMO NA REGIÃO DE FRONTEIRA: O LETRAMENTO
DA CRIANÇA BRASIGUAIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.
Linha de Pesquisa: Educação e Diversidade.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Thaise da Silva.

**DOURADOS
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

C972m Cunha, Kalyne Franco
Multilinguismo na região de fronteira: O letramento da criança brasiguaiá. [recurso eletrônico] /
Kalyne Franco Cunha. -- 2020.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Thaise da Silva.
Dissertação (Mestrado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2020.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Alunos Brasiguaios. 2. Letramento. 3. Multilinguismo. 4. Fronteira. I. Silva, Thaise Da. II.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

KALYNE FRANCO CUNHA

**MULTILINGUISMO NA REGIÃO DE FRONTEIRA: O LETRAMENTO
DA CRIANÇA BRASIGUAIA**

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRA EM EDUCAÇÃO

Prof^a. Dr^a. Thaise da Silva – UFGD
Presidente/Orientadora

Prof^a. Dr^a. Estela Natalina Mantovani Bertolotti – UEMS
Membro Titular da Banca

Prof^a. Dr^a. Aline Maira da Silva – UFGD
Membro Titular da Banca

DOURADOS
2020

*FRONTERA**[...] Bienvenido amigo a la frontera**[...] Bienvenido amigo a tu frontera**Pra onde eu for no horizonte**No fim é uma frontera**Um oceano**Oyeme amigo que te pasa (me ouve amigo o que há com você)**Porque andas tanto (porque andas tanto)**Buscando siempre algo (buscando sempre algo)**[...]Koa ha'e rembe'y (essa é a fronteira)**Ko tetã rape opãro (onde termina uma nação)**Oñepyru jey ambué retã (e começa uma outra)**Mbo'aje ja reko arã tava kuerandi (respeito devemos ter por todos os povos)**Ta ha'e la ha'ea (seja ele quem for)**Ape rogueru peeme ore purahei (aqui trazemos pra vocês a nossa música)**Bienvenido amigo a la frontera**Ah... ae.... ae....volvere**Soria (Banda Muchileiros)*

À todas as pessoas que, assim como eu, acreditam que uma educação de qualidade e para todos efetivamente é o melhor caminho para um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar forças e iluminar a minha vida nessa caminhada durante todo o mestrado, guiando meu caminho nessa busca em alcançar mais um objetivo profissional.

Agradeço também a minha amada mãe, Senhorinha Joana, que com sua sabedoria muito me ajudou durante todo esse período de estudos, estando sempre ali com seu ombro amigo para me apoiar nos momentos de alegria e principalmente nos de dificuldade.

Como não agradecer ao Jonathan, amigo, confidente, parceiro e muitas vezes motorista nas viagens de Ponta Porã a Dourados. Uma das pessoas que mais sofreu com as minhas crises de estresse, ansiedade e choro que foram tão comuns durante esses meses do mestrado.

Agradeço também as diretoras das escolas que trabalho Íria Miltos Urizar e Maria de Fátima Viegas Josgrilbert, as coordenadoras Josy Dinorá Melo Ramos e Emne Mourad Boufleur, que bondosamente sempre que precisei reorganizaram meu horário para que eu pudesse participar das aulas, reuniões e eventos durante os meses do mestrado.

Não posso me esquecer dos amigos e colegas, quero agradecer a todos que de alguma maneira contribuíram para que eu conseguisse chegar até aqui, mas principalmente quero registrar aqui o meu agradecimento para algumas pessoas em especial.

A minha amiga Mary e toda sua família que por muitas vezes me receberam como uma filha em seu lar. Sem dúvida levarei vocês para sempre com muito carinho em meu coração. Mary, é muito bom saber que posso contar com você não só no mestrado, mas na vida. Como sempre costumamos dizer uma para a outra, “essa amizade é uma das melhores coisas que construímos nesse mestrado”.

Não posso deixar de agradecer a Fabiana, chamada por mim e pelos mais próximos de “Fabi”, que também me recebeu tão bem em sua casa, sempre preocupada em fazer um almoço que agradasse ao meu paladar e me levando para lanchar aquele X-Tudo suculento à noite, quando saíamos tarde dos eventos.

Agradeço também aos meus parceiros e amigos de linha de pesquisa Edicleia, Flávia e France, pelas alegrias, angústias, sorrisos e lágrimas que compartilhamos nesse período. Vocês são pessoas muito queridas e especiais em minha vida, podem contar comigo sempre!

Deixo registrado aqui meu agradecimento ao Ronald, meu amigo de infância e psicólogo nas horas vagas, que mesmo distante sempre me conforta com suas palavras de

apoio quando as coisas não estão fáceis. Agradeço também ao Renan pela ajuda com os trâmites do Comitê de Ética.

Um agradecimento especial a todo o Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), aos professores do programa por todo o conhecimento difundido, em especial aos professores doutores, Aline Maira da Silva, Reinaldo dos Santos, Eugenia Portela de Siqueira Marques e Morgana de Fátima Agostini Martins, com os quais tive maior contato principalmente no primeiro ano do mestrado, etapa que cumprimos os créditos das disciplinas.

Agradeço também a professora doutora Marilda Moraes Garcia Bruno, pelas contribuições e sugestões na apreciação deste trabalho quando o mesmo ainda era um projeto.

Tenho muito a agradecer as funcionárias da secretaria Valquíria Lopes Martinez e Eliza Sanches Silva que sempre se mostraram muito solícitas em ajudar, desempenhando com extrema maestria o papel que lhes cabe. Ainda a tempo quero agradecer ao pessoal da portaria sempre educados e receptivos com todos.

Agradeço aos membros do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil e Infância (GEINFAN) pelos conhecimentos difundidos durante nossas reuniões. Aproveito esse espaço para agradecer a professora doutora Rosemeire Messa de Souza Nogueira que, sempre tão querida, passava-me segurança e tranquilidade com suas palavras.

Não posso deixar de agradecer à escola, aos professores e aos alunos que de forma direta e indireta participaram dessa pesquisa e contribuíram para que esse estudo pudesse ser realizado e difundido.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer a minha professora e orientadora Thaise da Silva que acreditou em mim desde o começo do mestrado, fomos “cobaias uma da outra” como a senhora mesmo diz, sua primeira orientação de mestrado. Obrigada por tudo professora, pela ajuda, compreensão e apoio, foi um prazer imenso te conhecer. A senhora é um ser humano iluminado.

Sem mais palavras, muito obrigada!

CUNHA, Kalyne Franco. **Multilinguismo na região de fronteira: O letramento da criança brasiguiaia**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, MS: UFGD, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central o letramento de crianças brasiguaias na fronteira Brasil - Paraguai das cidades fronteiriças Ponta Porã - BR e Pedro Juan Caballero - PY. O objetivo geral foi compreender a vivência feita pelas crianças brasiguaias da língua portuguesa, guarani e espanhola nas diferentes esferas de letramento de seu convívio. Os participantes foram sete estudantes brasiguaios que moram no Paraguai e estudam no Brasil, e um aluno que possui residência nos dois países, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Ponta Porã - MS. As técnicas utilizadas para obtenção dos dados foram análise de produções das crianças e entrevistas semiestruturadas com os alunos brasiguaios. Os aportes teóricos que pautaram este estudo são os Novos Estudos do Letramento (NEL). Tais estudos têm por base as ideias de Street, Graff, Kleiman e Cook – Gumperz, autores que buscam compreender como a leitura, a escrita e a oralidade são usados e significados por diferentes grupos sociais/educacionais. Os resultados indicam que as crianças demonstraram que conseguem conviver muito bem em praticamente todas as diferentes esferas de letramento com o português, o espanhol e o guarani. Elas demonstram desenvoltura e transitam com fluência entre as diferentes esferas, com diferentes funções nessas três línguas, com exceção da esfera escolar que se mostra como um grande desafio para as mesmas, porque nos momentos oficiais do uso da língua esta se restringe ao português. Na escola as crianças acabam utilizando o guarani e o espanhol apenas nos momentos de informalidade. Por meio dessa pesquisa foi possível ampliar o nosso olhar sobre alfabetização e letramento de crianças na região de fronteira, além de contribuir para a formação dos professores e melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem desses alunos que vivenciam esta realidade nas escolas brasileiras dessa região.

Palavras-chave: Alunos Brasiguaios. Letramento. Multilinguismo. Fronteira.

CUNHA, Kalyne Franco. **Multilingualism in the border region:** The literacy of brasiguaias child. Dissertation (Master's in Educacion) Federal University of Grande Dourados (UFGD). Dourados, MS: UFGD, 2020.

ABSTRACT

This study has as main subject the literacy of children called brasiguaios living in the border cities Ponta Porã (Brazil) and Pedro Juan Caballero (Paraguay). The general objective was to understand the brasiguaias children's language experience of Portuguese, Guarani and Spanish in the different spheres of literacy of their coexistence. The participants were seven brasiguaios students who live in Paraguay and study in Brazil, and a student who lives in both countries, 3rd year elementary school students at a municipal school in Ponta Porã – MS. The techniques used to obtain the data were analysis of children's productions and semi-structured interviews with brasiguaios students. The theoretical contributions that guided this study are the New Literacy Studies. Such studies are based on the ideas of Street, Graff, Kleiman and Cook - Gumperz, authors who seek to understand how reading, writing and orality are used and signified by different social / educational groups. The results indicate that the children demonstrated they can manage to get along very well with almost all different spheres of literacy, in Portuguese, Spanish and Guarani. They showed resourcefulness and move smoothly between the different spheres, with different functions in these three languages, with the exception of the school sphere which is a great challenge for them, because in the official moments of using the language it is restricted to Portuguese. At school the children end up using Guarani and Spanish only in moments of informality. Through this research it was possible to broaden our view on the literacy of children in the border region, in addition to contributing to the training of teachers and improving the quality of teaching and learning of these students who experience this reality in Brazilian schools in this region.

Keywords: Brasiguaios students. Literacy. Multilingualism. Border.

CUNHA, Kalyne Franco. **Multilingüismo en la región de frontera:** La literacidad del niño brasiguayo. Disertación (Maestrazgo en Educación) Universidad Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, MS: UFGD, 2020.

RESUMEN

Este estudio tiene como tema central la literacidad de niños denominados brasiguayos residentes en las ciudades fronterizas Ponta Porã (Brasil) y Pedro Juan Caballero (Paraguay). El objetivo general es comprender la experiencia por la que pasan los niños brasiguayos hablantes del portugués, guaraní y español en las diferentes esferas de literacidad en que conviven. Los participantes fueron siete estudiantes brasiguayos que viven en Paraguay y estudian en Brasil, y un alumno que está ubicado en los dos países, alumnos del 3^{er} año de la Enseñanza Fundamental I (colegio) de una escuela municipal de Ponta Porã - MS. Las técnicas que han sido utilizadas para obtener los datos fueron el análisis de las producciones de los niños y las entrevistas semiestructuradas con los estudiantes brasiguayos. Las contribuciones teóricas que guiaron este estudio son los Nuevos Estudios de Literacidad, tales estudios se basan en las ideas de Street, Graff, Kleiman y Cook - Gumperz, autores que buscan comprender cómo la lectura, la escritura y la oralidad son usadas y significadas por diferentes grupos sociales/educativos. Los resultados indican que los niños demostraron que logran convivir muy bien en casi todas las distintas esferas de literacidad con el portugués, el español y el guaraní. Ellos demostraron desenvoltura y transitan con fluencia entre las distintas esferas, con diferentes funciones en esas lenguas, con excepción de la esfera escolar que se muestra como un gran desafío para ellos, porque en los momentos oficiales del uso de la lengua esta se restringe al portugués. En la escuela los niños acaban utilizando el guaraní y el español solo en ratos de informalidad. A través de esta investigación fue posible ampliar nuestra mirada sobre alfabetización de niños en la región de frontera, además de contribuir para la formación de los profesores y mejoría de la cualidad de la enseñanza-aprendizaje de esos alumnos que vivencian esa realidad en las escuelas brasileras de esta región.

Palabras clave: Estudiantes Brasiguayos. Literacidad. Multilingüismo. Frontera.

CUNHA, Kalyne Franco. **Ñe'ê'etava tienda octava tetã Brasil ha Paraguái** mbytépe oĩhãme mitã brasiguayo. Ñe'êayvúpe. (Mbo'erekokuaahára Tekombo'épe) Mbo'ehavusu Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, MS: UFGD, 2020.

MOMBYKY RESUMEN

Ko mombe'upy oguereko upe oikuaaukaséva pe mombe' ukuaa reheguáva (comunicación), umi mitãnguéra oñehenóiva brasiguayos, oikopámagui avei oñondivepa hikuái upe Tetã Brasil ojoajuha ñane retã Paraguái ndive, umi tekohakuéra ha'éva Ponta Porã (Brasil) ha Pedro Juan Caballero (Paraguái). Upe hupytyrã'etáva ha'e upe pypegua ñeikũmby (comprender, entender), pe aranduka'aty (experiencia), ohasáva umi mitãnguéra brasiguayos oipurúva ko'ã ñe'ẽnguéra taha'eha'ehápe oñemongeta ha'gua hikuái ojoapytépe ha'éva Portugués, Guaraní ha Castellano. Umíva apytégui ojeporavokuri pokõi temimbo'ekuéra brasiguayos oikóva paraguáipe ha oñemoarandúva Brasil-pe, ha peteĩ temimbo'e oikóva mokõivéva tetãme, oikéva mbohapyha mbo'esyry (3ed. Año) de la Enseñanza Fundamental I (Colegio Mitãrusumbo'ehao), ha'éva peteĩ Mbo'ehao Tavao (Escuela Municipal), opytáva Ponta Porã-MS-pe. Umi aporekokuéra (técnicas), ojepurúva'ekue ojhupyty ha'gua umi ojekuaaukaséva ha'e upe ñehesa'yijo umi mitãnguéra rembiapokue ha umi ñe'ẽjovake ojejápo'va chupekuéra umi temimbo'ekuéra brasiguayos ndive. Umi pojoapyrã ojepurúva pytyvõrã ombohapéva ko mbo'epy son los Nuevos Estudios de Literacidad, upe mbo'epy oñemopyendáva upe temiandu purupyra Street, Graff, Kleiman ha Cook-Gumperz, rembiapokue, ohekáva ñeikũmby hekopete mba'éichapa upe moñe'ẽ, jehai ha ñe'ẽ ayvu ojepurúva umi tekoha rehe ha hesakãpa umi he'iséva (significadas), umi ambue avakuéra atyha rupi oĩhápe avano'õ ha tekombo'e (sociales/educativos). Umi hupytyty (resultado) ohechauka umi mitãnguéra ikatuha oiko ojoapytépe oguereko'ỹ rehe mba'evéichagua apañuãi oñemongeta ha'gua hikuái Portugués, Guaraní ha Castellano ñe'ẽme. Ha'ekuéra ohechauka temiandukatu (desenvoltura), ikatúva ogueroquata taha'eha'ehápe, oipurú ha'gua umi ñe'ẽnguéra, hakatu mbo'ehaópe ojekuaa hesekuéra iñypytũ'imiha chuguikuéra umi ambue ñe'ẽ, upéva rehe oipuruve hikuái Portugués ñe'ẽ. Pe mbo'ehaópe umi mitãnguéra oipurú oñemongeta ha'gua sapy'aitemi Guaraní ha Castellano ñe'ẽ. Ko tembikuaareka (investigación) rupive ikatu jajesareko mombyryve temimbo'ekuéra rekombo'e rehe ko tetãmbopy (frontera) rehe, avei ikatúrõ oñembokatupyryve ha'gua umi mbo'eharakuérape ojapoporãve ha'gua hembiapokuéra temimbo'ekuéra rekombo'épe, ohechakuaava'erã upe tekohápegua rekotee umi mbo'ehao Brasil-guakuéra rekoha rehe oĩva.

Ñe'ẽnguéra ha'etéva: Temimbo'ekuéra Brasiguayos. Mombe'ukuaa. Ñe'êetápe. Tetãmbopy.

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEINF – Centro de Educação Infantil

CEP – Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

NEL – Novos Estudos sobre Letramento

PEIF – Programa Escola Intercultural de Fronteira

PPI – Projeto de Pesquisa Interdisciplinar

PPP – Projeto Político Pedagógico

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã

TAM – Termo de Assentimento do menor

TCC – Trabalho de Conclusão do Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Faixa de Fronteira.....	32
Figura 2 - Vista aérea das cidades gêmeas de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY.	35
Figura 3 - Monumento na entrada de Ponta Porã.	41
Figura 4 - Marco divisório entre a fronteira Brasil – Paraguai.....	43
Figura 5 - Interações entre eventos e práticas de letramento.....	57
Figura 6 - Diário de Íris indicando o que leu durante a semana.....	95
Figura 7 - Diário de Trevo indicando o que leu durante a semana.....	97
Figura 8 - Diário de Narciso indicando o que leu durante a semana.....	98
Figura 9 - Diário de Íris indicando o que escreveu durante a semana.....	101
Figura 10 - Diário de Trevo indicando o que escreveu durante a semana.	103
Figura 11 - Diário de Margarida indicando o que escreveu durante a semana.....	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos autores, orientadores, instituições, programas de pós-graduação e ano das produções encontradas.	26
Quadro 2 - Elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento.	56
Quadro 3 - Graus de formalidade referente à língua oral e escrita.	63
Quadro 4 - Identificação dos alunos.	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - País no qual os alunos residem	77
Gráfico 2 - Estrutura familiar dos alunos	78

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	19
INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO 1 – REGIÃO DE FRONTEIRA: A PARTICULARIDADE FRONTEIRIÇA ENTRE PONTA PORÃ E PEDRO JUAN CABALLERO	30
1.1 Limites, divisas e fronteiras	30
1.2 As cidades gêmeas: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero na fronteira Brasil – Paraguai.....	33
1.3 A história da região de fronteira.....	36
1.4 Aspectos regionais e culturais	43
1.5 Aspectos educacionais da região de fronteira	47
CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENCONTROS E DESENCONTROS	52
2.1 As múltiplas facetas da alfabetização e do letramento: compreendendo alguns conceitos	52
2.2 Modelo autônomo e modelo ideológico de letramento	58
2.3 Considerações a respeito da oralidade, escrita e leitura	61
CAPÍTULO 3 - OS CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO	73
3.1 Procedimentos metodológicos.....	73
3.2 Aspectos éticos	74
3.3 O <i>locus</i> da pesquisa.....	76
3.4 Perfil dos participantes	78
3.5 Os instrumentos de coleta de dados	80
3.6 Procedimentos de coleta de dados	81
CAPÍTULO 4 – ENCONTRANDO DIREÇÕES: ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES	83
4.1 Atividade de intervenção pedagógica: <i>Explosão de Ideias</i>	83
4.2 Atividade de intervenção pedagógica: <i>Diário da Semana</i>	94
4.3 Entrevistas Semiestruturadas realizadas com as crianças.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICE A - Autorização para Pesquisa entregue na Secretaria de Educação Municipal e na Escola	154
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos pais	155

APÊNDICE C – Termo de Assentimento do Menor entregue aos alunos	158
APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semiestruturada realizada com os alunos	160
APÊNDICE E – Roteiro para a atividade de intervenção pedagógica <i>Explosão de Ideias</i>	162

APRESENTAÇÃO

Ao introduzir esse estudo é impossível separar a minha história de vida e a relação dela com essa pesquisa. É interessante pensar que, mesmo sendo da cidade de Ponta Porã, até os meus 17 anos, período em que frequentava a escola como aluna, cumprindo as etapas da Educação Básica, meu olhar nunca se voltou para o ensino ou mesmo para as especificidades fronteiriças desta cidade onde nasci e cresci. Emociona-me pensar nos caminhos que acabei seguindo profissionalmente para que hoje estivesse desenvolvendo uma pesquisa dentro da temática educacional referente à alfabetização e ao letramento na região de fronteira.

Tenho então a liberdade de iniciar essa dissertação, contando sobre a minha trajetória acadêmica, meus primeiros passos no Ensino Superior, minha formação enquanto Pedagoga e mais, minha formação e reconhecimento enquanto um ser multicultural, fronteiriço e híbrido.

Volto então ao ano de 2010, na cidade de Ponta Porã, nas Faculdades Magsul, prestes a completar 18 anos em abril daquele ano, quando iniciei o Curso Superior de Licenciatura em Pedagogia. O referido curso tem em sua matriz curricular o objetivo de uma formação interdisciplinar e multicultural, por isso tem uma disciplina denominada Projeto de Pesquisa Interdisciplinar (PPI), cuja finalidade é aglutinar os saberes e os conhecimentos pertinentes à formação do pedagogo na fronteira. Dessa maneira, no decorrer dos quatro anos de curso, os acadêmicos respondiam partes da pergunta condutora para essa formação, lembro-me como se fosse hoje da pergunta principal: “Qual é o papel do pedagogo na região de fronteira frente à multiculturalidade reinante, visando promover a melhoria da qualidade de vida e da educação?”.

Eram tantos medos, incertezas e angústias. Diversas eram as dúvidas que surgiam não só na minha mente, mas na mente de todos os colegas da turma. (O que é pedagogia? O que é Pedagogo? Porque eu escolhi esse curso? O que é cultura? O que Multiculturalismo? O que é fronteira? E muitos outros questionamentos...).

Em busca da construção desses conhecimentos e respostas para tantas dúvidas, a cada semestre parte da pergunta condutora era respondida. No primeiro semestre a pergunta que deveríamos responder era “Qual é o papel do pedagogo?” Assim iniciei um autoconhecimento, com a história da minha vida pessoal, apresentei minha árvore genealógica, meu EU antropológico voltando às origens, o EU Filosófico com meus pensamentos e ideias, e o EU Psicológico e Sociológico apresentando meus sonhos, objetivos e comportamentos diante da sociedade. Posteriormente, descrevi minha história de vida escolar contando os motivos que me levaram a escolher o curso de Pedagogia.

No segundo semestre a pergunta respondida foi “Qual é o papel do pedagogo na região de fronteira? Sendo assim pesquisei sobre a história da fronteira Ponta Porã - Brasil/Pedro Juan Caballero - Paraguai, suas origens e suas influências culturais, procurando conhecer também sobre a história da educação do município de Ponta Porã, para auxiliar na descoberta de informações a respeito da educação fronteiriça. Eu e meus colegas da turma realizamos uma pesquisa de campo, entrevistando professores e outros profissionais que relataram sobre suas passagens pela escola, comentando a respeito da metodologia usada pelos professores, ambiente de sala de aula, educação nacional, valorização dos professores, e outros assuntos que muito acrescentaram na minha vida.

Santo (2001, p. 15) afirma,

Cada um de nós é uma *história* viva!

Acontecimentos rigorosamente singulares dão significância a nossos dias e quando desenvolvemos o autoconhecimento descobrimos que eles equivalem à descoberta de uma luz, que, além de iluminarem a nós mesmos, poderão iluminar o próximo.

Essa descoberta do EU, além de mudar minha visão de mundo, fez com que me tornasse uma pessoa melhor para viver e respeitar o meu próximo. Atuando como cidadãos onde vivemos, porque entendendo o “meu eu”, passo a ter uma preocupação maior em entender o “eu do outro”, alterando o nosso modo de pensar e viver em sociedade.

No terceiro semestre a pergunta respondida foi “Qual é o papel do pedagogo na região de fronteira frente a multiculturalidade reinante?” Além das contribuições das disciplinas, procuramos identificar e entender na prática o significado das palavras multiculturalismo, interculturalismo e cultura. Logo, através dos estudos e leituras sobre multiculturalismo, com embasamento teórico comecei a perceber com um olhar mais crítico essa multiculturalidade presente nas escolas da região de fronteira e o quão presente é essa diversidade cultural principalmente entre Ponta Porã e Pedro Juan.

Para conhecer o meu “eu pedagógico”, foi muito importante toda a dedicação que tive com meus estudos, lembrando em muitos momentos minha história de vida, pessoal e escolar, pois o “eu pedagógico” para a docência se faz com os estudos e com a história de vida do acadêmico. Fazenda (1994, p. 70) esclarece,

[...] a explicação dessa *maiêutica* nos conduziu à importante constatação do sentido que adquirem, nas investigações, os procedimentos de resgate da memória e da história de vida. Tão importantes e fundamentais, que nas investigações esses procedimentos puderam iluminar um caminho metodológico promissor na capacidade de sujeitos interdisciplinares;

caminho esse que busca ativar a memória adormecida, retirando dela as possibilidades de leituras mais plenas dos fatos vivenciados no cotidiano da sala de aula e da escola.

Por esse motivo, eu e meus colegas de turma, pesquisamos, buscamos nossas raízes como pessoas e como alunos, e com a ajuda de nossos familiares e memórias, revivemos nossos passados, lembranças boas e ruins de nosso consciente, trilhávamos o caminho pedagógico que seguíamos naquela época. Falando de buscar e entender a respeito de identidade, Santo (1996) tem um lindo poema,

Identidade

Descobrir o mais dentro
Aquele sorriso nunca esboçado
Aquele tristeza sempre disfarçada
Aquele pressa que nos impede permanecer

Conhecer-se para caminhar
Deixar seu traço na história
Deixar fluir o sorriso
Que marcará sua passagem

Descobrir os sinais que nos identificam
Sinais únicos, originais
Marcas que o tempo deixou
Tantas vezes ignoradas

Permanecer na alegria genuína de existir
Percebê-la dentro de si
No mais íntimo
A ser ainda desvelada

Saber-se um com a vida
Mais ainda uno com os companheiros de jornada
Conhecidos e desconhecidos
Mas sempre singulares e tocados pela magia do “ser homem”

Ser homem
Ser único
Capaz da dor e do amor
Capaz de gestos que ficam

(SANTO, 1996, p. 27)

Esse poema de Santo (1996), mostra em suas linhas o resgate que eu e meus colegas de classe na época fazíamos sobre nossa história de vida, fazendo com que descobríssemos o nosso “EU” mais íntimo. Caminhando com mais orgulho e confiança nessa estrada cheia de descobertas, conhecendo nossos passados e descobrindo/construindo nossos futuros.

No quarto semestre, parte da pergunta a ser respondida foi, “Qual o papel do pedagogo na região de fronteira frente a multiculturalidade reinante visando promover a melhoria na qualidade de vida e da educação?” Eu e meus colegas realizamos leituras, resumos e debates dos temas educação, multiculturalidade, inclusão e pesquisa. Por meio desses estudos, foi possível reconhecer o papel dos pedagogos na região de fronteira. Onde existe uma diversidade, principalmente, de brasileiros, paraguaios, turcos, japoneses, entre outros e que precisamos estar preparados para trabalhar essas diferenças em sala de aula. De maneira que os alunos não se sintam excluídos, marginalizados pelos membros da escola e da sociedade, por serem diferentes.

No quinto semestre deu-se a continuidade dos estudos, mas agora de forma mais geral, procurando pensar e responder a pergunta “Como os pedagogos devem compreender a multiculturalidade com relação à educação?”. Por meio desses estudos fui percebendo que a educação multicultural é diferenciada, pois nela a cultura presente na escola, é valorizada e respeitada dentro da sua singularidade.

No sexto e sétimo semestre, a disciplina de PPI ainda pautada em uma educação multi/intercultural foi focando no auxílio para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tanto que no oitavo semestre já não tínhamos mais a disciplina de PPI, apenas a de TCC II. No último ano de faculdade eu, já mais experiente enquanto estudante, fui percebendo que todas as reflexões elaboradas no decorrer do curso, existiam para que fosse possível compreender a importância de uma educação de qualidade, que visasse prover as necessidades dos alunos, com novas metodologias, professores capacitados e escolas equipadas.

Nessa época o meu olhar já estava voltado para as questões de alfabetização e letramento na região de fronteira diante de tantas especificidades que, enquanto educadora e estudante, eu vivia e percebia que outros educadores também viviam no exercício de suas funções nas salas de aula onde atuavam.

Em meio a tudo o que já foi exposto com relação a minha vida estudantil, integrado a isso eu tive também a minha vida profissional. Com um mês que havia iniciado o curso de pedagogia tive a oportunidade de começar a atuar na área da educação como estagiária na educação infantil em uma escola particular de Ponta Porã. Foram dois anos trabalhando com crianças entre três e cinco anos de idade e nesse período eu já percebia os desafios que enfrentávamos em sala diante da diversidade cultural das crianças. Tínhamos alunos paraguaios, libaneses, japoneses, coreanos que tinham muita dificuldade de se comunicar e até mesmo realizar as atividades propostas em sala.

No ano de 2012, já no terceiro ano de faculdade, eu assumi um concurso estadual para trabalhar como inspetora de alunos em uma escola central de Ponta Porã-MS que fica a 200m da linha internacional que marca a divisão de fronteira entre o Brasil e o Paraguai. O choque cultural com o qual me deparei foi imenso, pois na escola onde eu estudei a realidade que vivenciei era totalmente diferente.

A instituição de ensino onde estudei ficava localizada do lado oposto da linha de fronteira, o índice de alunos que moravam no Paraguai e estudavam no Brasil era muito baixo, sendo que não lembro de nenhum caso.

Já na escola onde assumi o concurso, logo nos primeiros dias eu percebi que muitos alunos falavam espanhol. Assim que os fui conhecendo melhor eles me contavam que moravam em Pedro Juan e vinham para o Brasil estudar, muitos começavam a estudar no Paraguai e depois de alguns anos os pais os colocavam para estudar no Brasil.

Diante de toda essa realidade, ora como estagiária, ora como inspetora e depois como professora, mas independente da função atuando na área da educação, já nos primeiros anos de experiência profissional, a questão da diversidade presente nas salas de aulas foi algo que muito me inquietou, principalmente porque em muitas situações presenciei o verdadeiro desafio enfrentado pelos educadores diante da diversidade linguística presente nas salas de aula em busca de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, e desenvolvimento educacional dos alunos, em especial os nascidos e criados no Paraguai que são escolarizados no Brasil.

Um desafio que muitos desses educadores enfrentam diariamente é o fato de terem que alfabetizar e letrar alunos que muitas vezes nem conhecem a língua portuguesa. São perceptíveis as inseguranças diante da alfabetização e do letramento dos alunos nessas escolas com tanta diversidade. No entanto, a escola não pode excluir esses alunos, deixando-os de lado, sem ofertar condições para possibilitar o pleno desenvolvimento deles. A Constituição de 1988 afirma em seu artigo 205 que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Os pais brasiguaios¹, acreditando que os benefícios sociais oferecidos no lado brasileiro são melhores, aproveitam da dupla nacionalidade para poder usar os serviços de saúde, educação, serviço social e de lazer do lado brasileiro.

¹ No capítulo 1 vou apresentar de forma detalhada um tópico explicando o conceito de Brasiguai na visão de diferentes autores.

Além disso, é plausível que os paraguaios nessa região de fronteira e na condição de baixo poder aquisitivo, veem as políticas públicas de educação, saúde e serviço social brasileiro como uma das possibilidades para ter melhor qualidade de vida. (MARTINS et al., 2017, p. 1474)

Com isso, boa parte dos alunos das escolas de Ponta Porã compõe uma realidade bem particular da fronteira; eles moram em Pedro Juan, no Paraguai, e todos os dias atravessam a fronteira para estudar nas escolas brasileiras. Em casa, com a família, falam em espanhol e guarani; e, na escola, são alfabetizados em português.

Essa dissertação de mestrado, que se propõe a analisar o letramento de crianças na região de fronteira, foi construída a partir da minha história de vida, que por meio dos estudos envolvendo questões multi/intercultural mudei o meu modo de ver a mim mesma e aos outros. Paraphrasing Santo (1996), gosto de dizer que diante de todas essas vivências, estudos e amadurecimento pessoal e intelectual, foi possível parar e me perceber, me autoconhecer e com o passar do tempo ser conhecida por outras pessoas, por outras realidades culturais.

Costumo dizer que a Pedagogia me escolheu e por meio dela pude abrir meus olhos para as especificidades presentes por trás das cortinas da escola, desvendando aos poucos minha identidade pessoal.

Fazenda (1994, p. 48) nos apresenta o significado de identidade pessoal de um modo particular e significativo para mim,

No que se refere à *identidade pessoal*, consideramos que é algo que vai sendo construído num processo de tomada de consciência gradativa das capacidades, possibilidades e probabilidades de execução; configura-se num processo individual de trabalho e de vida. Entretanto, não pode ser dissociado de um projeto maior, o do *grupo* ao qual o indivíduo pertence, às suas vinculações e determinações histórico-sociais no qual o sujeito está inserido.

E foi isso que percebi que veio acontecendo comigo, fui tomando consciência do quão particular e especial é a fronteira em que vivo há tantos anos, e o quão é importante nos darmos conta disso para pensar em uma educação de qualidade e diferenciada para essa realidade. De modo a valorizar a diversidade cultural presente nesta região. Partindo de toda essa vivência e história de vida pessoal e profissional, nasceu o desejo de, no mestrado, poder pesquisar sobre a fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

INTRODUÇÃO

Assumindo um ponto de vista da alfabetização em relação ao letramento, como fenômenos diferentes, mas que se correspondem. O processo de ensino-aprendizagem nesse sentido precisa ser organizado de modo que a leitura e a escrita sejam desenvolvidas por meio de uma linguagem vivenciada, real, natural e significativa. Cocco e Hailer (1996, p. 13) dizem que nós humanos interagimos “simultaneamente com o mundo real em que vive[mos] e com as formas de organização desse real dadas pela cultura”. Assim, todas essas formas recebidas culturalmente, são ao longo do processo de desenvolvimento internalizadas por nós, tornando-se algo simbólico, o conhecimento.

Sendo o professor um mediador do saber, segundo a visão construtivista, a construção do saber parte da criança e do conhecimento de mundo que a mesma vai adquirindo; ela analisa, organiza, enriquece e desenvolve seus conhecimentos. Refletindo diante da diversidade cultural e linguística presente nas salas de aula de toda a educação básica e superior da fronteira Brasil - Paraguai, os educadores dessas classes devem pensar como promover o aprendizado dos seus alunos ante essa especificidade.

Franchi (2012, p. 206) diz que “A chave metodológica é a de que o conhecimento não é somente o resultado de um trabalho isolado do sujeito, mas o fruto (ainda outra vez) de um processo interativo e mesmo conflitivo”. Diante dessas diferenças sociais, linguísticas e culturais, uma socialização mais significativa pode assegurar conhecimentos expressivos para os alunos. E foi com esse intuito que dei os primeiros passos para a constituição dessa pesquisa, realizando um trabalho de pesquisa do tipo Estado do Conhecimento² realizada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Os descritores utilizados de forma combinada foram as palavras “Sociolinguística”, “Brasiguaios”, “Letramento”, “Fronteira”, “Identidade”, “Alfabetização” e “Bilinguismo”, assim foi possível fazer o levantamento e análise de doze trabalhos (onze dissertações e uma tese). O recorte temporal para a inclusão dos trabalhos no *corpus* analítico se justifica pela intenção de identificar a trajetória dos estudos que versam sobre esse tema nas discussões teóricas brasileiras dos últimos 20 anos da data em que o estado do conhecimento foi feito

² CUNHA, Kalyne Franco; SILVA, Thaise da. Alfabetização e Bilinguismo na Região de Fronteira: Estado do Conhecimento. In. Congresso de Educação da Grande Dourados, 4., 2018, Dourados. **Anais do 4º Congresso de Educação da Grande Dourados** (on-line). Dourados: FAED/UFGD. 2018. p. 371 – 380. Disponível em: <<https://congressoeducacaof.wixsite.com/ufgd/anais>>. Acesso em: 24 de maio de 2019.

(1998 – 2018), os doze trabalhos defendidos neste período que se aproximam da temática foram defendidos no período de 1999 a 2016, como demonstrado no Quadro 1:

Quadro 1 - Relação dos autores, orientadores, instituições, programas de pós-graduação e ano das produções encontradas.

AUTOR	ORIENTADOR	INSTITUIÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO	ANO DA DEFESA
SANTOS, Maria Elena Pires dos.	Profª. Drª. Odete Pereira da Silva Menon	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Mestrado em Letras	1999
PERES, Edenize Ponzo	Prof. Dr. Marco Antonio de Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais(UFMG)	Mestrado em Educação	1999
TEIS, Denize Terezinha.	Prof. Dr. Ciro Damke	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade	2004
SANCHES, Roseli Aurea Soares.	Profª. Drª. Aparecida Negri Isquerdo	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Mestrado em Letras	2006
DALINGHAUS, Ione Vier.	Profª. Drª. Maria Ceres Pereira	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Mestrado em Letras – Linguagem e Sociedade	2009
ANJOS, Andreia Lourenço Alves dos.	Profª. Drª. Maria Ceres Pereira	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mestrado em Letras	2011
BARBOSA, Jefferson Machado	Profª. Drª. Maria Ceres Pereira	Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Mestrado em Letras	2015
BERGER, Isis Ribeiro	Prof. Dr. Gilvan Muller de Oliveira	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Doutorado em Linguística	2015
GODOY, Mariza Elizabete Cassaro.	Profª. Drª. Regina Coeli Machado e Silva	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras.	2015
OLIVEIRA, Jaqueline Alonso Braga de.	Profª. Drª. Claudete Cameschi de Souza	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	Mestrado em Letras	2015
SILVA, Norma Beppler Penido	Profª. Drª. Ana Paula Correia de	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	Mestrado Profissional em Estudos	2016

Ribeiro da.	Araújo	(UFMS)	Fronteiriços	
ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo.	Prof. ^a . Dr. ^a . Déborah de Brito Albuquerque Pontes Freitas	Universidade Federal de Roraima (UFRR)	Mestrado em Letras	2016

Fonte: Adaptado de Cunha e Silva (2018).

Quanto aos temas abordados nestes estudos temos: o sucesso escolar investigado por Santos (1999) no trabalho intitulado *Fatores de Risco para o Sucesso Escolar de Crianças Brasiguaias nas Escolas de Foz do Iguaçu: Uma abordagem Sociolinguística*. O bilinguismo e o ensino de Língua Portuguesa, abordado em três trabalhos intitulados: *Contato entre Línguas: Subsídios para o Ensino de Língua Portuguesa para Bilíngues em Português e Espanhol* de Peres (1999), *Alunos Brasiguaios em Escolas de Fronteira Brasil/Paraguai: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã – MS* de Dalinghaus (2009) e Zambrano (2016) com o trabalho *O bilinguismo no entre lugar de crianças “brasileiras venezuelanas” na fronteira*.

O tema identidade é discutido na dissertação *A (Re)Construção da Identidade do Aluno Brasiguai*, de Teis (2004). As múltiplas linguagens são abordadas no trabalho de Sanches (2006) *Fotografias sociolinguísticas sob a ótica das atitudes linguísticas na região de fronteira: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero*. Dentro da temática sobre bilinguismo nas escolas de fronteira temos os trabalhos de Anjos (2011) *Entre os muros da escola: Experiências linguísticas bilíngues em uma escola pública em Ponta Porã/MS* e também o estudo de caso etnográfico de Barbosa (2015) *Olhares investigativos sobre a fronteira internacional de Aral Moreira/Brasil com o departamento de Santa Virgínia/Paraguai: um estudo de caso etnográfico* que mostra como duas docentes “enxergam” e percebem a realidade bilíngue em seu contexto de trabalho.

O trabalho de Godoy (2015) *Ser Criança em uma escola pública do lado brasileiro da fronteira Brasil/Paraguai: Dos feixes atando pontes*, apresenta as percepções de crianças do quinto ano sobre a escola e o bairro onde vivem em Foz do Iguaçu – PR às margens do Rio Paraná onde há o encontro de três países (Brasil, Paraguai e Argentina). A dissertação de Oliveira (2015) intitulada *Representação do sujeito – aluno da fronteira Brasil – Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)*, analisa e problematiza a forma como os alunos que estudam na fronteira Brasil – Paraguai são representados nos documentos oficiais do PEIF. O estudo de Silva (2016) é o único entre todos os trabalhos desenvolvidos e citados que aborda o tema alfabetização, intitulado *Escola*

de Fronteira: Proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá – MS. A única tese de doutorado encontrada é a de Berger (2015), intitulada *Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na Fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na Fronteira*, que analisa e discute se e como educadores de escolas brasileiras, localizadas em uma fronteira seca multi/plurilíngue, inscrevem-se no processo de gestão de línguas.

Os resultados do Estado do Conhecimento indicaram que são poucos os trabalhos que abordaram a questão do bilinguismo/multilinguismo voltado para a alfabetização de crianças, ficando as produções restritas a um viés sociolinguístico. A partir dessa pesquisa, percebeu-se que a área da pedagogia pouco tem se interessado pelo assunto, ficando a maioria das produções restritas a área de letras.

Com relação à temática pesquisada sobre alfabetização e bilinguismo/multilinguismo na região fronteira, diante deste cenário, pode-se concluir que muito tem a ser investigado nesta área que tanto pode contribuir nas pesquisas voltadas para a alfabetização, ampliando nosso olhar sobre o letramento e a alfabetização de crianças das regiões de fronteira.

Diante de todos esses apontamentos, essa pesquisa de mestrado destina-se a analisar o uso da língua portuguesa, guarani e espanhola em diferentes esferas de letramento de convívio de crianças brasiguaias³. Poderemos assim descrever como esses alunos brasiguaios participam das atividades propostas no ambiente escolar, na família, nos espaços de lazer, religioso..., analisando como ocorre o letramento e o convívio com a escrita, a leitura e a oralidade nestes diferentes espaços de circulação dessas crianças e identificando qual é a língua que os estudantes utilizam para se comunicar nas diferentes esferas de letramento.

Dessa forma, voltar nossos olhares para essa realidade, em especial para esses alunos fronteiriços torna-se algo indispensável. Em vista disso, o problema ou pergunta condutora que norteia essa pesquisa é “Como o letramento é vivenciado pela criança diante do multilinguismo presente na escola brasileira de fronteira?”.

Os resultados esperados são ampliar o nosso olhar sobre o letramento de crianças fronteiriças, influenciando indiretamente nas práticas pedagógicas de alfabetização, além de contribuir para a formação dos professores e melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem desses alunos que vivenciam esta realidade nas escolas brasileiras na região de fronteira.

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa é:

³ O critério de elegibilidade dos participantes dessa pesquisa serão os alunos e alunas brasiguaios que são registrados em cartório com documentação brasileira, mas moram no Paraguai. No capítulo 1 irei tratar mais especificamente sobre o conceito de brasiguaião.

- Compreender a vivência feita pelas crianças brasiguaias da língua portuguesa, guarani e espanhola nas diferentes esferas de letramento de seu convívio.

E os objetivos específicos são:

- Mapear os usos feitos pelas crianças das práticas e dos eventos que envolvem a leitura e a escrita nas diferentes esferas de letramento;
- Identificar que língua as crianças utilizam para se comunicar de forma oral ou escrita nas diferentes esferas de letramento;
- Indicar quais materiais de leitura e escrita os estudantes brasiguaios estão manuseando em seu cotidiano.

A dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo denominado *Região de fronteira – a particularidade fronteiriça entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero*, em busca de situar o leitor no contexto a respeito da fronteira, apresento alguns conceitos a respeito de limites, divisas e fronteiras. Escrevo algumas considerações a respeito das “Cidades Gêmeas”, Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, apresentando algumas considerações a respeito da história, aspectos regionais, culturais e educacionais da região de fronteira.

No segundo capítulo intitulado *Alfabetização e Letramento: Encontros e Desencontros* abordo sobre a teoria dos Novos Estudos Sobre Letramento (NEL), aprofundando conceitos sobre o tema em especial ao Modelo Autônomo e Modelo Ideológico de Letramento, explico de forma mais aprofundada a respeito das esferas de letramento, além de apresentar algumas considerações a respeito do multilinguismo, leitura, escrita e oralidade.

No terceiro capítulo, sob o título *Os caminhos percorridos: Metodologia e apresentação*, mostro os procedimentos metodológicos utilizados durante a pesquisa, os aspectos éticos, o lócus da pesquisa, o perfil dos participantes, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de coletas de dados, o tratamento e a análise dos dados obtidos.

No quarto capítulo, intitulado *Encontrando direções: análise dos dados, resultados e discussões*, apresento as análises das atividades de intervenção pedagógica, *Explosão de Ideias* e *Diário da Semana*, assim como as análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com as crianças brasiguaias.

CAPÍTULO 1 – REGIÃO DE FRONTEIRA: A PARTICULARIDADE FRONTEIRIÇA ENTRE PONTA PORÃ E PEDRO JUAN CABALLERO

Brasil - Paraguai

[...]Quero viver bem, lá na fronteira,

Do meu Brasil e o meu Paraguai!

Ponta Porá, terra brasileira,

A fronteira das verdes matas

A linda Pedro Juan Cabalero,

A Paraguaia. luar de prata

[...] São duas raças, duas raízes,

Duas bandeiras, dois ideais,

São dois irmãos vivendo felizes,

Dois corações batendo iguais

São duas terras, são dois países,

Um é Brasil, outro é Paraguai!

Tonico & Tinoco

1.1 Limites, divisas e fronteiras

Ao tratarmos sobre as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, não há como não comentar sobre a especificidade geográfica da qual tais cidades fazem parte e o quanto estas interferem na área da educação, em especial no processo de alfabetização. Por isso, julguei importante que pudéssemos definir e diferenciar alguns termos que costumamos usar ao falar da geografia da região.

Quando vamos tratar sobre divisão territorial, comumente utilizamos termos como limite, divisa ou fronteira. Todavia, dentro dos estudos da geografia, esses termos não são sinônimos, pelo contrário, são palavras divergentes utilizadas para definir a separação entre territórios, porém cada uma delas apresenta um significado específico.

Tendo como base a explicação de Kurschner (2014) resumidamente, podemos apresentar as seguintes definições dentro do campo da geografia: A palavra limite é usada para indicar a separação de municípios, como por exemplo: O limite entre Ponta Porã e Dourados, Campo Grande e Sidrolândia, Jardim e Guia Lopes da Laguna e assim por diante.

Para se referir à separação de estados, Kurschner (2014) utiliza o termo divisa, por exemplo: a divisa entre Mato Grosso do Sul e Paraná, ou Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

O termo fronteira é utilizado por Kurschner (2014) quando se refere à separação de países, por exemplo: a fronteira entre o Brasil e o Paraguai, ou Brasil e Argentina, ou ainda Estados Unidos e México.

Fronteira é um termo com muitos sentidos, por isso neste trabalho, nossa reflexão será mais aprofundada com relação a esse termo. Segundo Machado (1998), o sentido etimológico de fronteira é aquilo que está à frente, porém esse sentido vem mudando com o passar dos anos.

Albuquerque (2005, p. 43) também afirma que “A palavra fronteira adquire uma variedade de sentidos no mundo contemporâneo. Utiliza-se este termo tanto no aspecto territorial, delimitando espaços geográficos ocupados pelos mais heterogêneos agrupamentos humanos, como no sentido simbólico”.

No mundo em que vivemos as barreiras e as fronteiras são móveis, caem e surgem, pertencem e não pertencem, vivem em movimento. Para Pesavento (2006) a

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 (PASAVENTO, 2006, p. 10).

Neste estudo, como referência, teremos os conceitos de fronteira apresentados por Albuquerque (2005) e Pesavento (2006) por acreditar que muito mais que uma marcação territorial, fronteira é um local de encontros, desencontros e construção de identidades culturais.

Fleuri (2003) já nos assegura sobre como é complexo lidar com as relações culturais, ciente de que as fronteiras culturais vão além da divisão geográfica que nós humanos delimitamos. Para o autor o espaço fronteiro é um espaço de intervenção entre culturas (tensão-negociação-tradução) introduzindo a reinvenção da existência, buscando o encontro.

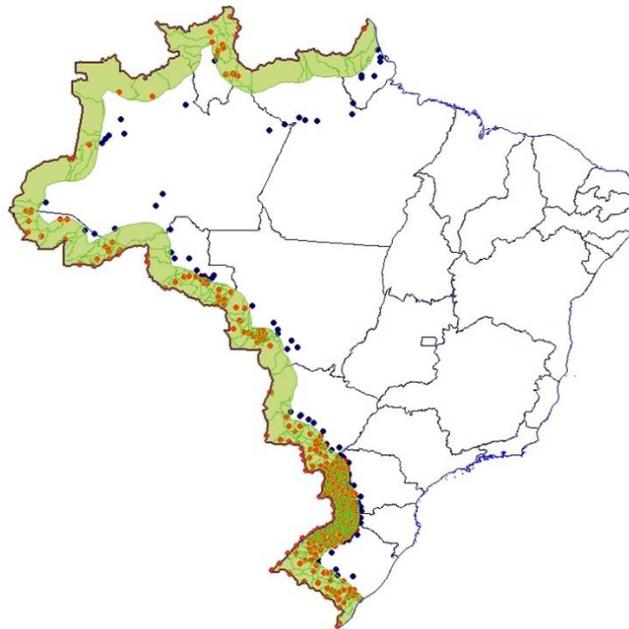
A respeito dessa complexa relação entre culturas apresentado pelo autor supracitado, é bem aparente na realidade da fronteira entre Ponta Porã/Brasil e Pedro Juan Caballero/Paraguai, fronteira essa, que faz parte do lócus de pesquisa deste trabalho.

De acordo com a legislação nacional, nos termos estabelecido pela Lei nº 6.634, de 02 de maio de 1979 e pelo Decreto 85.064, de 26 de agosto de 1980 e posteriormente ratificado pela Constituição Federal de 1988, no parágrafo 2º do artigo 20, considera “A faixa de até cento e cinquenta quilômetros de largura, ao longo das fronteiras terrestres, designada como

faixa de fronteira, é considerada fundamental para defesa do território nacional, e sua ocupação e utilização serão reguladas em lei”.

No Brasil a região denominada como Faixa de Fronteira é caracterizada por ser uma faixa de 150 km de largura ao longo de 15.719 km da fronteira brasileira, conforme pode ser observado na Figura 1. São 11 unidades da federação que fazem fronteira com dez países da América do Sul, são elas: Rio Grande do Sul (Uruguai e Argentina), Santa Catarina (Argentina), Paraná (Argentina e Paraguai), Mato Grosso do Sul (Bolívia e Paraguai), Mato Grosso (Bolívia), Acre (Bolívia e Peru), Amapá (Guiana Francesa e Suriname), Amazonas (Venezuela, Colômbia e Peru), Pará (Suriname e Guiana), Rondônia (Bolívia) e Roraima (Venezuela e Guiana). Equador e Chile são os únicos países da América do Sul que não fazem fronteira com o Brasil.

Figura 1 - Faixa de Fronteira.



Fonte: Agência IBGE notícias (2019)⁴.

Como exposto anteriormente, o estado de Mato Grosso do Sul faz fronteira com dois países latino-americanos, são eles, Paraguai e Bolívia. Segundo os dados do IBGE divulgados no início do ano de 2019, dos 79 municípios que compõem o estado de Mato Grosso do Sul, 44 deles⁵ estão localizados na faixa de fronteira, sendo que 27 deles têm 100% do território

⁴ <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24071-ibge-divulga-a-relacao-dos-municipios-na-faixa-de-fronteira>

⁵ (Amambai, Anastácio, Antônio João, Aquidauana, Aral Moreira, Bela Vista, Bodoquena, Bonito, Caarapó, Caracol, Coronel Sapucaia, Corumbá, Deodápolis, Dois Irmãos do Buriti, Douradina, Dourados, Eldorado,

localizado nesse espaço. Essa faixa que possui 150km de largura soma 40% dos 357,1 mil km² do território sul-mato-grossense.

Como destacado por Penha, Neto e Moraes (2017), dos 44 municípios fronteiriços de Mato Grosso do Sul já citados anteriormente três (Corumbá, Aquidauana e Miranda) estão na faixa de fronteira com a Bolívia. Os outros 41 estão na faixa de fronteira com o Paraguai, destes 12 municípios (Corumbá, Porto Murtinho, Caracol, Bela Vista, Antônio João, Ponta Porã, Aral Moreira, Coronel Sapucaia, Paranhos, Sete Quedas, Japorã e Mundo Novo) estão ao longo da linha de fronteira internacional.⁶

Penha, Neto e Moraes (2017) apresentam algumas curiosidades como, por exemplo, o fato de que entre os municípios do estado de Mato Grosso do Sul que estão na linha de fronteira, Corumbá é uma cidade tríplice fronteira, pois está ligada geograficamente fazendo fronteira com o Paraguai e a Bolívia. Há também no estado a ocorrência das cidades gêmeas⁷ como Corumbá, Bela Vista, Ponta Porã, Paranhos e Mundo Novo.

Foi a partir da denominação constitucional e política de faixa de fronteira, que os autores Ferreira e Suttana (2012) afirmam que houve o surgimento das expressões *região de fronteira e cidades de fronteira*.

[...] Se existe uma região denominada fronteira, é possível identificar o sujeito que aí existe – o sujeito concretamente situado – como fronteiriço. Por outros termos, [...] todas as cidades brasileiras dentro desse limite territorial devem ser consideradas cidades da região fronteiriça, logo se infere que os habitantes dessa faixa sejam sujeitos de fronteira, ou como os denominamos aqui, sujeitos fronteiriços (FERREIRA; SUTTANA, 2012, p. 46-47).

Neste sentido, faz-se necessário observarmos e analisarmos tais complexidades culturais e educacionais que existem nessas regiões, como é o caso de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY.

1.2 As cidades gêmeas: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero na fronteira Brasil - Paraguai

Fátima do Sul, Glória de Dourados, Guia Lopes da Laguna, Iguatemi, Itaporã, Itaquiraí, Japorã, Jardim, Jateí, Juti, Ladário, Laguna Carapã, Maracaju, Miranda, Mundo Novo, Naviraí, Nioaque, Novo Horizonte do Sul, Paranhos, Ponta Porã, Porto Murtinho, Rio Brillhante, Sete Quedas, Sidrolândia, Tacuru, Taquarussu e Vicentina).

⁶ Borba (2013, p. 59 - 60) afirma que “Na caracterização da fronteira terrestre brasileira, prevalecem dois conceitos: (a) de fronteira linha (limite), que é constituída pela linha imaginária (natural ou artificial) que segue o traçado estabelecido em tratados internacionais, completada, quando necessário, pelo detalhamento de acidentes físicos e pela colocação de marcos que a torne mais nítida; e, (b) de fronteira faixa (faixa de fronteira), que é uma faixa de até 150 km de largura, ao longo da fronteira linha, regrada por normas para ocupação, trânsito e exploração econômica, tendo em vista a preservação dos interesses e defesa da soberania do território nacional”.

⁷ Este termo, cidades gêmeas, será apresentado no próximo item do capítulo.

O agora extinto Ministério da Integração Nacional, por meio da portaria nº 125 de março de 2014, apresenta legalmente a definição de cidades gêmeas,

Art. 1º Serão considerados cidades-gêmeas os municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (BRASIL, 2014).

Situado ao sul da região Centro-Oeste do país, no sudoeste de Mato Grosso do Sul, Ponta Porã fica a 324 km da capital do estado, Campo Grande e a 1.346 km da capital federal, Brasília. Localizado na fronteira entre Brasil e Paraguai, o município é cidade gêmea com a cidade paraguaia de Pedro Juan Caballero.

Uma curiosidade geográfica que chama atenção de pessoas que não conhecem essa região e tão pouco a especificidade da nossa fronteira, é o fato de que Ponta Porã e Pedro Juan Caballero são separadas apenas por uma avenida/rua. Fiamengui (2017, p. 28) afirma que “As duas cidades [...] formam uma conurbação com fronteira seca, o que significa não haver nenhum acidente geográfico natural que lhes sirva de limite”, como pode ser observado na Figura 2, quando vistas de cima, as duas cidades parecem ser apenas uma.

Conforme ressalta Pereira (2009, p. 110) “Nas cidades geminadas do estado de Mato Grosso do Sul, é comum não haver nenhum posto de alfândega, ou seja, de fiscalização e policiamento, ocorrendo uma livre circulação de pessoas de um lado para o outro, bastando atravessar uma rua ou avenida”.

Figura 2 - Vista aérea das cidades gêmeas de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY.



Fonte: Ponta Porã Informa (2018)⁸.

No estado de Mato Grosso do Sul, o município de Ponta Porã, segundo Ferreira e Suttana (2012, p.47) é “a maior cidade brasileira que faz fronteira com o Paraguai”.

Nesse sentido, enquanto moradora da cidade de Ponta Porã, posso dizer que vivemos em um verdadeiro mosaico cultural, convivendo com uma diversidade que pode ser facilmente identificada nas escolas e comércios da fronteira, por exemplo, por meio da língua/idioma que os moradores tanto de Ponta Porã, quanto de Pedro Juan Caballero costumam usar.

Os idiomas mais presentes são o português, o espanhol e o guarani, mas também podemos escutar outras línguas como o japonês, o chinês, o árabe e o coreano, pois trata-se de uma região de turismo comercial e muitos moradores e donos de comércios do lado paraguaio da fronteira pertencem a essas etnias.

Conforme destacado por Albuquerque (2005) muitas das regiões fronteiriças são representadas e conhecidas nacionalmente como um lugar perigoso, violento, marginalizado, espaço onde ocorrem várias ilegalidades e contraversões. Infelizmente, as cidades de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero não são diferentes disso. A facilidade de locomoção entre os países é um grande desafio para as autoridades de segurança, tanto do lado brasileiro, quanto do lado paraguaio, afinal, há um grande desrespeito às leis por parte dos criminosos, casos de corrupção, tráfico de drogas, contrabando, mortes/assassinatos são notícias frequentes nos noticiários da região.

⁸ Disponível em: <https://www.pontaporainforma.com.br/noticias/politica/fronteira-decreto-federal-aprova-criacao-de-free-shops-em-sete-cidades-gemeas>

Machado (1998) destaca que as ilegalidades presentes na região são um exemplo paradigmático, pois com o comércio ilícito de drogas, as atividades de contrabando e a lavagem de dinheiro, mobilizam vários tipos de rede e atuam de forma transnacional e, por tratar-se de uma região de fronteira, acabam se beneficiando das diversidades jurídicas, políticas e econômicas que encontram entre as diferentes nações.

Essa divulgação tão frequente de notícias negativas sobre a região faz com que a imagem da fronteira e conseqüentemente dos fronteiriços seja estereotipada e estigmatizada.

Esse estigma, que o centro imprime sobre a província, repercute em todas as representações que se façam de região. No entanto, o universo cultural dos habitantes dessa fronteira não é marcado só pela violência e pela contravenção, é preciso se levar em conta as relações das pessoas que nela vivem.

Partindo do pressuposto já apresentado, de que a região de fronteira precisa ser considerada não como uma linha que separa dois países, mas como uma região de relações sociais, culturais, étnicas, econômicas, científicas e tecnológicas, esse espaço precisa ser solidificado na constituição de uma nova perspectiva, experimentando diferentes situações de contato com a outra cultura, permitindo gerar critérios amplos e tolerantes perante a diversidade cultural (BOUFLEUR, 2014, p. 55).

Nesse sentido, muito mais que tráfico de drogas, contrabando, assassinatos e violência, esta fronteira é rica em diferentes culturas, é uma diversidade de tradições, costumes, religiões e línguas. Culturas essas que precisam ser reconhecidas e integradas nos espaços sociais da fronteira.

1.3 A história da região de fronteira

Podemos observar por meio da história desta região que o povoamento das cidades que hoje chamamos de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero está relacionado com o acontecimento histórico que historiadores denominam como Guerra da Tríplice Aliança, mais conhecida como Guerra do Paraguai (1864-1870)⁹.

A colonização da região de fronteira acontece quando no ano de 1862, um General Paraguaio chamado Francisco Izidoro Resquin, vem disfarçado a essa região, para procurar uma forma de invadir as terras brasileiras, como cita Freire (1999):

⁹ Considerado o maior conflito armado internacional ocorrido na América do Sul no século XIX, os combates ocorreram de dezembro de 1864 e só chegaram ao fim em março de 1870, com a morte de Francisco Solano Lopes em Cerro Cora. A Guerra do Paraguai foi travada entre Brasil, Argentina e Uruguai que formavam a Tríplice Aliança, contra o Paraguai que ambicionava por um maior número de terras e o domínio do Rio Prata. Durante os anos de conflito, o Brasil enviou 180 mil homens a campo, retornando apenas 30 mil. Pelo Paraguai as perdas calculadas foram de 300 mil pessoas. Antes da Guerra, o Paraguai passava por uma boa fase econômica, por conta da derrota no conflito a história do país mudou decisivamente e o mesmo se tornou um dos menos desenvolvidos da América do Sul.

1862-O General Paraguaio Francisco Izidoro Resquin, destacado já em Concepción. Vem ao, hoje, Mato Grosso do Sul, disfarçado, para levantar e mapear os caminhos e passagens possíveis para as tropas de Francisco Solano Lopes na sua projetada invasão. Referindo-se a Punta Porá¹⁰, o faz como um ponto determinante da região [...]. Ninguém e nada mais estavam ainda neste local. (FREIRE, 1999, p. 102).

Conforme Goiris (1999) as terras dessa região de fronteira já pertenciam ao Brasil pelo Tratado de Tordesilhas, porém o governo paraguaio insistia em considera-las como terras paraguaias devido à localização em que essas terras estavam e pelo fato de serem despovoadas.

Freire (1999), ao contrário de Goiris (1999), defende a ideia de que as terras eram paraguaias e traz históricos representativos da constituição das cidades. Relacionando-se a essa região no período de seu povoamento o autor supracitado afirma

[...] 1872- o Cap. Domingo Antonio Ortiz, da Comissão Mista Demarcadora de Limites Brasil-Paraguay, informa que “Passo de Bela Vista é bastante frequentado por alguns habitantes do Departamento de Villa de Concepción, que fazem o transporte de gado (vacum) com o Distrito brasileiro de Miranda”. “Era de três meses o tempo necessário para, com carretas, fazerem o transporte entre Bela Vista e Concepción”. Documentos da época descrevem Punta Porá como sendo um ‘Paraje Llamativo’ rica potencialmente, de difícil acesso e recordações heroica e téticas (FREIRE, 1999, p. 102 - 103).

A região descrita era uma passagem chamativa, rica, mas de difícil acesso. Com essa situação as terras eram desabitadas só começando a mudar, entre os anos de 1870 e 1874 aproximadamente, quando o exército paraguaio encontrando a região inabitada, decide abrir estradas, para facilitar o trânsito das Carretas Ervateiras entre, Punta Porá e Concepción.

Os demarcadores (1872/1874) encontrando esse nada, essa apenas passagem e ou “paraje” de Carretas Ervateiras (ou, possivelmente, Arrias) é que deliberam desbravar e abrir uma Passagem melhor e mais ampla que permitiu o trânsito entre Punta Porá e Concepción através da Cordilheira. E, então começaram a surgir um trânsito maior, uns pontos de apoio e começa a surgir um casario, estava nascendo PUNTA PORÁ, nas bordas da laguna, em terras paraguaias. Final do século XVIII, mil oitocentos e qualquer coisa (FREIRE, 1999, p. 103).

O município de Ponta Porã tem como parte do seu território as chamadas terras devolutas do pós-guerra. Se analisarmos o próprio nome da cidade podemos observar a

¹⁰ Punta Porá é o nome da região que se estendia pelo Brasil e pelo Paraguai, não é o nome da cidade brasileira como conhecemos atualmente. Mais adiante explicarei melhor essa questão.

influência cultural e geográfica visto que temos uma mistura entre idiomas com as palavras Ponta em Português e Porã em Guaraní que significa Ponta Bonita.

Após a Guerra do Paraguai e com ambas as populações dizimadas, tanto do lado brasileiro, como do lado paraguaio, a forma que o governo brasileiro encontrou para reerguer a economia do país foi permitindo a exploração da erva-mate na fronteira (GOIRIS, 1999).

Sanches (2006) afirma que

[...] Paulatinamente, foram reerguidas as vidas, as nações. Urgia seguir adiante. Os poucos homens paraguaios que restaram na fronteira foram aproveitados para a lida da erva-mate em terras agora brasileiras, e mulheres e homens, pouco a pouco, uniram-se em famílias com ascendências paraguaias ou brasileiras, dando origem aos brasiguaios (SANCHES, 2006, p. 76).

Como a população masculina da fronteira era bem reduzida devido a guerra, os trabalhadores ervateiros brasileiros e paraguaios, assim como os trabalhadores que migraram e se instalaram nos ervais, colaboraram para o progresso da região.

Grandes responsáveis pela colonização fronteiriça são os comerciantes, que com a abertura das estradas, se instalaram nessa região, tendo grande destaque o Senhor Ortiz.

Ao que ouvimos, foi na Porteira Ortiz, local mais abrigado e abrigável, na época, ao Norte das atuais cidades gêmeas, que um Senhor Ortiz (Jose Tapia como hoje registra), estabeleceu-se como um dos pontos de apoio, com uma casa de comércio (bolicho). Antigamente, como também agora em muitos lugares, esses bolichos era um “Tem de Tudo” e, assim, teriam mesmo de ser: pensão, lanchonete, posto médico, posto de orientação, bazar, tudo enfim que se apresenta necessário ou útil ao viajante.[...] Mas, também ouvimos contar, que se Porteira Ortiz “era o melhor abrigo de contato da civilização”, era nas proximidades da Laguna Punta Porá (Antiga Laguna dos Cuervos) que as Carretas, seus Camboios, faziam “Paraje” para descansar a boiada, repouso das tropas, rodadas de mate e troca de notícias. (FREIRE, 1999, p.103 - 104).

Assim se dá o início do povoamento fronteiriço na região de Punta Porá, com seus carreteiros, comerciantes e viajantes. Os fronteiriços dessa região são uma mistura de etnias, influenciados pela cultura dos moradores do Paraguai, assim como dos imigrantes da região Sul do país que também fizeram parte da colonização dessa região. Quando falamos em Ponta Porã, é impossível não associarmos com a sua cidade irmã, Pedro Juan Caballero no Paraguai, o passado, o futuro e o presente desses municípios estão ligados. As cidades foram separadas pelo nome, mas são unidas pela história.

Freire (1999) afirma que não há como separar as histórias do passado, do presente e do futuro das cidades de Ponta Porã - BR e Pedro Juan Caballero - PY, pois as mesmas cresceram e vivem juntas, tentar isolá-las ou separá-las é como se as matassem.

Com o passar do tempo, a população na região de Punta Porá (Ponta Porã e Pedro Juan) foi aumentando, principalmente do lado paraguaio, e o Governo Central do Paraguai, acabou oficializando no ano de 1900, a cidade de Punta Porá (Paraguai), dando-lhe o nome de Pedro Juan Caballero.

Com o correr do tempo, com o aumento da população, com o incremento do comércio, com a chegada das primeiras autoridades nomeadas, quer paraguaias e quer brasileiras – todas estabelecidas em Punta Porá Paraguay, se foi fazendo necessário um Povoado também do lado brasileiro da Fronteira. As autoridades brasileiras que aqui se aportavam nos primeiros tempos, também se acomodavam no povoado Paraguai, e, de sua vida e de sua administração municipal – local – também participavam. O governo Central do Paraguay, ao oficializar a cidade de Punta Porá (Paraguay) deu-lhe o nome de PEDRO JUAN CABALLERO, em honra do emérito herói da Independência Nacional (FREIRE, 1999, p.117).

Punta Porá (Brasil) é nomeada cidade de Ponta Porã, doze anos depois de sua irmã paraguaia, em 1912. Hoje as irmãs fronteiriças são uma só cidade e comunidade, elas não foram fundadas, na realidade, aqui nessas terras onde se encontrava apenas os pés de Erva-Mate, Ponta Porã e Pedro Juan acabaram nascendo, com a força de um povo lutador, corajoso e unido.

O povoamento da cidade de Ponta Porã acontece com mais intensidade a partir da demarcação das terras entre a fronteira Brasil e Paraguai, as principais pessoas que se fixaram aqui nessa região, foram os ex-combatentes da Guerra da Tríplice Aliança (FREIRE, 1999).

Um grande exemplo desta realidade foi o fundador da Companhia Mate Laranjeira, Thomas Laranjeira, que enxergou aqui na região um grande futuro econômico, pois aqui encontrava matéria-prima (Erva-Mate) e mão-de-obra disponível para a exploração.

Thomaz Laranjeira, participante da Guerra da Tríplice aliança e depois da comissão demarcadora dos limites Brasil-Paraguai, resolveu permanecer na região, pois conhecia o grande mercado consumidor de erva-mate no sul do país. Aqui ele encontrou enormes ervais nativos com mão-de-obra disponível, (índios e paraguaios que conheciam a preparação da erva). Conseguindo a permissão do Imperador D. Pedro II, começa a exploração dos ervais, transportando a erva em carretas paraguaias, conhecidas na época como carretas-corá. O transporte era feito através da picada do Chiriguelo até o Porto de Concepción, sendo a partir de então, embarcadas em navios para a Argentina (QUINTAS, 2006, p. 21).

A companhia Mate Laranjeira tinha sua sede da Fazenda Campanário, esse local era uma verdadeira “cidadezinha”, devido a sua organização política e social. Na sede da Companhia havia energia elétrica, hospital, hotéis, policiamento próprio e aproximadamente três mil operários fixos. Era bem significativa a presença de operários paraguaios e argentinos nas lavouras de erva-mate, devido a isso pouco se falava em português (QUINTAS, 2006).

Com a entrada dos irmãos Murtinhos na companhia Mate Laranjeira, Thomaz Laranjeira acaba ficando com um número menor de ações. É importante destacar também que Francisco Mendes Gonçalves, também foi um dos donos na Companhia, que passou a ser conhecida como Laranjeira, Mendes e Cia (QUINTAS, 2006).

Os sacos de erva-mate eram transportados nos primeiros anos pelos barcos, em portos fluviais e pelas carretas, via transporte terrestre. Com o tempo as carretas foram sendo substituídas por caminhões que, por fim monopolizaram o transporte da mercadoria. Toda a erva produzida aqui em Ponta Porã tinha destino certo, as terras argentinas. “A Argentina comprava toda a produção da erva do sul de Mato Grosso porque os argentinos diziam que aquela era a ‘erva melhor do mundo’. Diziam isso porque a erva era de ‘gosto forte’, puxando para o amargo” (REIS, 1981, p. 83).

A decadência da Companhia acontece na década de 30 por conta da autossuficiência que a argentina conquistou e a proibição da importação de erva-mate por parte do governo argentino, o que influenciou diretamente na economia local, hoje em dia a Mate Laranjeira atua apenas no setor pecuário (QUINTAS, 2006, p. 22).

A Companhia Mate Laranjeira foi de grande importância para o desenvolvimento de nossa fronteira, porém, atualmente são outras empresas que fazem a exploração dos ervais da região, e não mais com tanta intensidade como acontecia no início do século XX.

Como destaca Goiris (1999), essa antiga companhia foi responsável pelo progresso da região, principalmente pela exploração da nativa erva-mate, é por isso que a cidade de Ponta Porã é conhecida como “Princesinha dos Ervais” e “Capital Brasileira do Tereré”¹¹ (considerado patrimônio histórico-cultural).

Todo esse cultivo e extração da erva-mate, detalhado anteriormente, faz parte da construção da história, cultura e sociedade da região. Por conta disso o município tem um monumento na entrada da cidade de Ponta Porã que simboliza esses pontos destacadas com o tereré representando a cultura paraguaia e o chimarrão representando a cultura gaúcha, povos

¹¹ Tereré ou tererê é uma bebida típica sul-americana feita com a infusão da erva-mate (*Ilex paraguariensis*) em água fria, de origem guarani, pode ser consumido com limão, hortelã, entre outros.

esses que colonizaram a região no período da extração da erva-mate, conforme pode ser observado na Figura 3.

Figura 3 - Monumento na entrada de Ponta Porã.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Bouffleur (2014, p. 59) declara como é difícil separar as localidades fronteiriças devido aos hábitos sociais e familiares que a população da região construiu desde os tempos da Guerra Tríplice Aliança que envolveu os dois países. As famílias desta região antigamente e até os dias de hoje constroem laços sanguíneos ligando o Brasil ao Paraguai, “casais em que ora a mãe é brasileira e o pai é paraguaio, ora o pai é brasileiro e a mãe paraguaia, sendo os filhos registrados como brasileiros, residentes no Paraguai, e por isso mesmo, sendo chamados de brasiguaios¹².

Segundo Albuquerque (2010) o termo brasiguaiio foi se diversificando e mudando, assumindo vários sentidos que foram negociados com o passar dos anos. Hoje o termo brasiguaiio designa uma identidade imprecisa e mutável que faz referência a várias pessoas e situações:

- 1) ao imigrante pobre que foi para o Paraguai, não conseguiu ascender socialmente e que, muitas vezes, regressou ao Brasil;
- 2) aos grandes fazendeiros brasileiros no Paraguai;
- 3) aos filhos dos imigrantes que já nasceram naquele país e têm a nacionalidade paraguaia;
- 4) aos imigrantes e aos descendentes que já misturam a ‘cultura brasileira’ com elementos da ‘cultura paraguaia’;
- 5) a todos os imigrantes brasileiros que vivem na nação vizinha (ALBUQUERQUE, 2010, p. 228).

¹² Bouffleur (2014, p. 15) apresenta o significado de brasiguaios como sendo os “[...] indivíduos brasileiros, que residem na fronteira e que mesclam as culturas dos dois países possuindo vínculos tanto no Brasil quanto no Paraguai”.

Tal fenômeno, ligado a questão do desenvolvimento comercial na região de fronteira e a questão dos “deslocamentos que marcam uma circularidade transfronteiriça entre o Brasil e o Paraguai, configuram alguns dos fatores que concorreram para a formação de uma comunidade transnacional ‘brasiguiaia’.” (MARQUES, 2009, p. 14). Ter residência no Paraguai, mas circular entre as cidades fronteiriças tanto no Brasil quanto no Paraguai é algo muito comum para os chamados “brasiguaios”, e isso acontece comumente aqui na região.

Assim como os brasileiros que moram em Ponta Porã também transitam entre as duas cidades. Sanches (2006) destaca que na região de fronteira esse fenômeno linguístico existente se dá devido a categoria social dos brasiguaios que misturam suas nacionalidades “devido à localidade de nascimento (nascem no Brasil e moram no Paraguai, ou vice-versa) ou à ascendência paraguaia (avós paraguaios e pais brasileiros ou avós brasileiros e pais paraguaios).

Bouffleur (2014, p. 15) com relação a região ainda destaca que “Na fronteira, são chamados de brasiguaios os indivíduos que mesclam as culturas dos dois países, esta denominação de descendentes não sofre transformações, quer tenham domicílio do lado brasileiro ou do lado paraguaio”.

Para Sanches (2006) a fronteira de Ponta Porã e Pedro Juan Caballero tem por conta de sua história e situação geográfica suas vidas entrelaçadas e com isso a região se transformou em uma comunidade linguística, onde as pessoas convivem fazendo o uso de pelo menos três línguas (português, espanhol e guarani) o que gerou nas localidades Brasil/Paraguai o uso do *jopará*.

Desta forma, a questão linguística presente na região é muito particular, as línguas português, espanhol, guarani e o dialeto *jopará*¹³, são comumente escutados em diferentes lugares e situações e até mesmo misturados no mesmo diálogo. O termo *jopará* é definido por Guasch e Ortiz (1998, p. 590), como sendo “mezcla, mezclanza (ndojekuaaporâiguikaraiñe’êháavãne’ e, oñeñe’êjoparavai: por saber se ni el castellano ni el guaraní, se habla una mala mixtura de ambos = jehe’a: uma jerigonza”¹⁴. Sanches (2006, p. 76) afirma que essa mistura de línguas gerada antes mesmo da produção, exploração e exportação da erva-mate, fez com que o contato entre os fronteiriços originasse essas “trocas

¹³ O *jopará*, segundo Santos e Silva (2016, s/n) é um “fenômeno linguístico caracterizado pela mistura das línguas guarani e espanhol, é comum em ambientes informais ou familiares no Paraguai”. Por se tratar de um dialeto não pesquisaremos sobre ele.

¹⁴ “mezcla, mistura, por não se saber bem nem o castelhano nem o guarani, se fala uma má mistura de ambos: uma geringonça”.

de línguas na interação verbal e um vocabulário próprio” que se adaptaram as necessidades de comunicação que eram imediatas naquele contexto.

Figura 4 - Marco divisório entre a fronteira Brasil – Paraguai.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

O marco que divide o Brasil e o Paraguai, como mostra a Figura 4, nos separa geograficamente, mas essa região não é, e não pode ser entendida como um espaço separado. São duas cidades em diferentes estados e países, separadas por uma linha de fronteira, mas com relações sociais que incorporam uma a outra, sendo que sua cultura se expande para além dos limites jurídicos de cada Nação. Toda essa mobilidade social proporcionada pela fronteira faz com que se reforce as ideias e as propostas para que sejam desenvolvidas políticas públicas de integração não só econômicas, mas também educacionais.

1.4 Aspectos regionais e culturais

Ao analisarmos em uma linha histórica nacional, a estrutura administrativa do estado de Mato Grosso do Sul pode ser considerada nova se comparado a outros estados do País. Criado no ano de 1977, o primeiro governo foi instalado depois de dois anos da sua criação no mês de janeiro do ano de 1979 na capital Campo Grande. Segundo o IBGE (2010) a área territorial do estado é composta por 357.145, 535 km², tem 79 municípios e a população estimada é de 2.748.023 pessoas.

Considerado município desde o dia 12 de julho de 1912, Ponta Porã no último censo realizado em 2010, tinha uma população estimada em 77.872 habitantes, sendo considerada a 5ª maior cidade do estado. A agricultura (principalmente com soja, milho, trigo e cana-de-

açúcar) juntamente com a pecuária são o destaque da economia do município. Ponta Porã é a capital regional da erva-mate.

Ao norte da cidade de Ponta Porã o município faz divisa com os municípios de Antônio João, Bela Vista, Jardim e Guia Lopes da Laguna; ao sul as divisas são com as cidades de Aral Moreira e Laguna Caarapã; ao leste as divisas são com os municípios de Dourados e Maracaju e a oeste faz fronteira com a República do Paraguai.

Do lado paraguaio temos a cidade de Pedro Juan Caballero, considerada a capital do 13º Departamento de Amambay, localiza-se no extremo nordeste da sub-região norte do Paraguai. De acordo com Villanueva (2001) suas origens remetem ao século XIX com a denominação de Punta Porã.

Na fronteira Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/ PY temos o encontro de culturas distintas, dos costumes de cada povo que forma essa nação, os povos pedrojuaninos e pontaporanenses mostram na prática o que na teoria chamamos de interculturalidade, Fleuri (2001) afirma que,

Com a globalização da economia mundial, as relações sociais tornam-se, no plano econômico e político, cada vez mais transnacionais. E, no plano cultural, pessoas e grupos diferentes entram em contato direto, confrontando suas diferenças. Surge a necessidade de consolidar a defesa das identidades e da pertença étnica. Surge, ao mesmo tempo, a necessidade de um grupo abrir-se e de construir relações de reciprocidade com outros. Surge, então, a possibilidade de um movimento cidadão: os diferentes grupos e indivíduos articulam-se sob a forma de redes e parcerias, onde a complementaridade se constrói a partir do respeito às diferenças. Esse é o campo das *relações interculturais* (FLEURI, 2001, p. 129 - 130).

Entre os povos dessa região, vive-se um *hibridismo cultural* temos nossa própria identidade grupal. Na gastronomia, por exemplo, se mescla o churrasco, o arroz carreteiro, a mandioca, a chipa¹⁵ e a sopa paraguaia¹⁶. Somos um mosaico da construção cultural onde segundo Canclini (2008, p. 19) “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas que existiam de forma separada se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. As pessoas envolvidas nessa cultura fronteiriça são e agem interculturalmente.

Bouffleur (2014) também destaca a questão da mistura de línguas (português, espanhol, guarani), além do uso do dialeto Jopará presente na região e a particularidade com relação as

¹⁵ A chipa é uma iguaria tradicional das culinárias paraguaia e argentina, com consistência e sabor próprio. Em geral, o preparo de sua massa requer polvilho, óleo vegetal ou azeite de oliva, queijo ralado, ovos e sal.

¹⁶ Sopa paraguaia é um bolo de milho salgado muito consumido no Paraguai e Mato Grosso do Sul. É considerado o prato tradicional do Paraguai.

pessoas da fronteira que transitam entre as duas cidades fazendo compras, praticando lazer, estudando, indo ao médico e diversas outras atividades.

Para Pereira (2009) um dos grandes desafios a ser enfrentado nas regiões de fronteira é a língua. Não há como negar essa particularidade presente em nossa região, os sistemas nacionais de educação são pensados e planejados a partir dos grandes centros, sem levar em conta que em várias regiões do país existem particularidades, como é o caso da fronteira Ponta Porã e Pedro Juan que é formada por uma população diferenciada, por seus costumes, saberes, crenças e principalmente idiomas.

A diversidade linguística presente nesta região é algo bem característico, Pereira (2014) afirma que

[...] há o uso corrente de três línguas: guarani, espanhol e português. [Além do uso do dialeto Jopará] É comum a travessia de crianças residentes no País vizinho deslocarem-se para estudar nas escolas brasileiras: elas, em geral, falam guarani e são alfabetizadas com base numa pedagogia monolíngue, em língua portuguesa. (PEREIRA, 2014, p. 102)

Com isso, parte dos alunos das escolas de Ponta Porã compõe uma realidade bem particular da fronteira; eles moram em Pedro Juan, no Paraguai, e todos os dias atravessam a fronteira para estudar nas escolas brasileiras. Em casa, com a família, falam em espanhol e guarani; e, na escola, são alfabetizados em português. E isso acaba sendo um grande desafio para educadores das escolas do lado brasileiro da fronteira. Os professores têm que alfabetizar e letrar alunos que muitas vezes nem conhecem a língua portuguesa. São perceptíveis as inseguranças diante da alfabetização e letramento dos alunos nessas escolas com tanta diversidade.

Como destacado, existe uma significativa diversidade linguística presente tanto do lado brasileiro, quanto do lado paraguaio. Como destaca Ribeiro e Oliveira (2018, p. 01) “Em cenários fronteiriços, o movimento de línguas e de pessoas ao transpor espaços vizinhos envolve e encobre uma realidade multilíngue [...]”.

Zimmer, Finger e Scherer (2008, p. 01) consideram tanto o bilinguismo quanto o multilinguismo “como a habilidade de usar diferentes línguas em contextos distintos e para diferentes propósitos [...]”. As autoras supracitadas conceituam o bilinguismo e o multilinguismo com o mesmo sentido/significado. Destaco que em muitos trabalhos selecionados durante o Estado do Conhecimento que tratam sobre a questão das línguas na região de fronteira, o termo que mais se repetiu foi bilinguismo, todavia alguns também traziam o termo multilinguismo ou ainda bi/multilinguismo.

Fiamengui (2017) ainda destaca que o termo ‘bilinguismo’ é usado com mais frequência nos trabalhos que tratam sobre o assunto com o intuito de definir casos e situações em que coexistam o uso de mais de duas línguas, todavia alguns pesquisadores optam também pelo uso do termo ‘multilinguismo’.

Segundo Quadros (2015, p. 28), “Tentando encontrar o ‘bi(multi)linguismo’ em meio a tantos desencontros, percebe-se estar diante de grupos sociais que utilizam diferentes línguas em diferentes contextos, em diferentes espaços”. Para a autora, diante de tantas definições que surgem para bilinguismo, diz que o mesmo pode ser considerado como “o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais) em diferentes contextos sociais”.

Na região de fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero o fenômeno do bi/multilinguismo acontece nos mais diferentes locais. Sanches (2006) destaca que se trata de algo complexo, existem diferentes famílias que dominam diferentes línguas, algumas o espanhol e o guarani, outras o espanhol e o português, outras o português, o espanhol e o guarani, por exemplo. Essas priorizam a fala de determinado idioma dependendo do local, situações e pessoas com quem estão.

Zimmer, Finger e Scherer (2008) apresentando algumas noções sobre o bilinguismo e o multilinguismo fazem um pequeno resgate histórico destacando que

Um dos primeiros linguistas a cunhar diferentes tipos de classificação para os bilíngues foi Roberts (1939), que fez uma distinção entre bilinguismo subordinado e coordenado. Duas décadas mais tarde, Weinrich (1953) apropriou-se dessas classificações (com o devido crédito a Roberts) e acrescentou mais uma distinção à dicotomia original, estabelecendo três categorias de bilinguismo na relação bilinguismo tomando como base a relação entre léxico e sistemas conceituais nas duas línguas: 1) o bilinguismo coordenado, em que duas palavras (uma de cada língua falada pelo bilíngue) representariam conceitos separados; 2) o bilinguismo composto, em que duas palavras (uma de cada língua falada pelo bilíngue) representariam um único conceito combinado; 3) o bilinguismo subordinado, em que uma palavra da L2 seria acessada por intermédio da sua tradução na L1. (ZIMMER; FINGER; SCHERER, 2008, p. 03)

Baseando-me nos estudos de Sanches (2006) por meio de sua pesquisa ela afirma que o contexto linguístico na região de fronteira entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero produz duas situações de bilinguismo

[...] uma de bilinguismo coordenado, entre Ponta Porã e Pedro Juan Caballero, em que o usuário da língua tem que adequar a sua linguagem ao seu interlocutor, e outra de diglossia¹⁷, em Pedro Juan Caballero e Ponta

¹⁷ Fiamengui (2017, p.39) em uma nota de rodapé na sua tese intitulada “Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas” explica sobre diglossia afirmando que “Para

Porã, já que há a utilização de línguas em que uma delas tem um status sócio-político inferior [...]. (SANCHES, 2006, p. 66)

Diariamente na fronteira, português, espanhol e guarani estão em contato, Fiamengui (2017, p. 63) destaca que “O português é visto como a única língua nacional pelos brasileiros e, pelos paraguaios, como língua central, por permitir usufruir de benefícios e ser essencial para o mercado de trabalho [...]”.

Ribeiro e Oliveira (2018) destacam que diariamente na fronteira as línguas estão em contato como, por exemplo, quando tentamos usar a linguagem do outro e em conflito, quando ocorre o apagamento linguístico de uma língua em detrimento da outra, isso nas diferentes atividades que exigem comunicação e ocorrem dos dois lados da fronteira Brasil – Paraguai. Situações essas que são reforçadas na maioria das vezes pelo Estado, por suas políticas linguísticas de monolinguismo locais e nacionais.

Os mesmos autores chamam a atenção para a diferença entre ‘multilinguismo’ e ‘plurilinguismo’, afirmando que reconhecer a presença de diversas línguas em uma sociedade ou região trata-se do ‘multilinguismo’, enquanto que o ‘plurilinguismo’ é a efetivação, aceitação e uso nessa comunidade linguística.

Nesse sentido, é importante que superemos a ideia de ser um problema a diversidade linguística e cultural das fronteiras e que busquemos juntamente com nossos governantes pensar em políticas públicas e educacionais que valorizem essa diversidade cultural em busca de uma sociedade plural. Berger (2015, p. 184) ao escrever sobre as atitudes de educadores nas escolas brasileiras de fronteira diante do espanhol e do guarani, após suas considerações e pensando em longo prazo, sugere que aprofundemos os estudos com relação às atitudes linguísticas que temos frente as línguas que estão em contato nas diversas fronteiras que temos no Brasil, tendo como foco auxiliar ações que visem valorizar o multilinguismo presente nessas diferentes regiões fronteiriças.

1.5 Aspectos educacionais da região de fronteira

Voltando-se para a história da educação da fronteira, percebemos que a luta pela melhoria educacional ultrapassa os séculos em Ponta Porã. São muitos os sonhadores,

Fishman (1968, p. 45), em uma situação de diglossia, a sociedade reconhece duas ou mais línguas como próprias, embora cada uma delas tenha domínios funcionalmente exclusivos. De acordo com esse autor, tal noção foi inicialmente proposta por Ferguson (1965) e ampliada por Cook Gumperz (1961, 1962, 1964, 1966) para abranger sociedades que empregam dialetos, registros ou variedades linguísticas funcionalmente diferenciados de qualquer tipo.”

dedicados e abnegados que no decorrer dos anos, tomaram e tomam decisões, para com muito trabalho, resolver problemas e superar desafios.

De acordo com Sellamari (2006) até o século XIX o povoado que havia se formado do lado brasileiro da fronteira não oferecia escola para a população, já do lado paraguaio existiam, porém eram poucas. No ano de 1900 o povoado do lado brasileiro foi categorizado como distrito e então instalou-se a primeira escola da região do lado brasileiro, que não era totalmente gratuita, pois os pais e responsáveis dos alunos tinham que pagar uma pequena taxa para seus filhos estudarem.

Nesse período, era muito comum, os fazendeiros contratarem professores ou pessoas com certo nível escolar, para que assim as crianças fossem ensinadas em suas próprias casas. Os adultos eram ensinados a ler e a escrever, por pessoas que possuíam um pouco mais de escolarização sempre no período noturno.

O primeiro livro de registro onde apareceram nomeações de professores data de 1915 e a educação estava subordinada à Secretaria Geral da Prefeitura. Começaram então a surgir escolas no interior do município, nas vilas como Sanga Puitã, em Juti, Dourados, Paranhos, Coronel Sapucaia, Amambai... Na década de 20, surgem no centro da cidade as escolas Mendes Gonçalves e São José (SELLAMARI, 2006, p.103).

Com a criação das escolas Mendes Gonçalves e São José, as aulas que antes eram ministradas nas casas e nas fazendas de Ponta Porã, passaram a acontecer no centro da cidade.

A respeito da Escola Mendes Gonçalves, Benites (2008) diz,

En la ciudad de Ponta Porã la Escuela Estadual Mendes Gonçalves guarda la memoria del que fuera presidente de la poderosa Compañía Matte Laranjeira, o cupando un bellissimo prédio construído por la citada empresa, la realización fue un emprendimiento realizado por su sobrino el Cap. Heitor Mendes Gonçalves encargado de los negocios em Mato Grosso, y vênia al encuentro de una política de auxilio al Estado em vista que lós contratos de arrendamiento de los terrenos fiscales em que se hallaban los yerbales deberían ser renovados em 1926 y de manera a obtenerse um cierre favorable em lãs negociaciones la empresa buscaba médios de atraer simpatizantes.

Las obras fueron encargadas al Maestro Constructor Don Paulo Winckler Fraulob, que lãs concluyó em 1925, siendo luego la misma donada al estado de mato Grosso com el fin de albergar um Grupo Escolar. (BENITES, 2008, p. 123 - 124)¹⁸.

¹⁸ Na cidade de Ponta Porã a escola Estadual Mendes Gonçalves guarda a memória de quem foi o antigo presidente da poderosa companhia Mate Laranjeira, ocupando um bellissimo prédio construído pela empresa citada, a realização foi um empreendimento realizado pelo seu sobrinho o Cap. Heitor Mendes Gonçalves encarregado dos negócios em Mato Grosso, e vinha ao encontro de uma política de auxilio ao Estado em vista que os contratos de arrendamento dos terrenos fiscais em que estavam os ervais deveriam ser renovados em 1926 e de maneira a obter um fechamento favorável nas negociações a empresa buscava meios de atrair simpatizantes.

Segundo Reis (1981) outra escola tradicional da cidade de Ponta Porã foi a escola católica São José que foi fundada pelos padres da Congregação Salesiana por volta de 1932 inicialmente atendendo apenas o público masculino, futuramente abrindo suas portas também para as mulheres. Atualmente, onde se localizava a escola São José, encontra-se a escola da rede privada Elite Total, de muito prestígio dentro da cidade Ponta Porã.

Essas foram as principais escolas que surgiram na cidade na década de vinte, ainda com muitas dificuldades, principalmente com relação à existência de pessoas qualificadas para ministrar as aulas, além da dificuldade para chegar ao interior do município devido a distância e dificuldade de locomoção.

Na década de 1930, já com a prefeitura municipal, estruturada e organizada, na cidade tinha oito professores, três na sede e cinco no interior: Sanga Puitã, Lagunita, Colônia Penzo, Colônia Dutra e Cabeceira do Apa.

Em 1935, Dourados e em 1948, Amambai, antigos distritos, foram desmembrados, e as escolas municipais começaram a se proliferar pelas fazendas, fato que facilitou o ingresso das crianças. Estradas foram abertas e a comunicação entre o interior e a sede geográfica do município ficou mais fácil.

As escolas municipais foram sendo implantadas a partir do interior em direção à sede, enquanto as escolas estaduais fizeram o caminho inverso: da sede para o interior, da mesma forma, as particulares.

Com o fim do ciclo da erva-mate, surgiu o ciclo da madeira, o cultivo da terra, a criação de gado. Este surto de desenvolvimento intensificou as correntes migratórias, trazendo gente dos Estados do Sul, Sudeste e Centro Oeste e demais estados, além de estrangeiros de várias partes do mundo.

O estado criou algumas escolas na sede e surgiu também a Escola Batista. (SELLAMARI, 2006, p. 104).

Nessa época, a prefeitura tinha na sua estrutura, um inspetor escolar e toda a rede contava com doze professores que eram contratados e seis que eram efetivos.

Já no ano de 1957 eram cinco professores efetivos e 22 contratados, coordenados por um chefe de Serviço de Educação, que era subordinando a um secretário geral. O serviço de Inspeção Escolar nesse período era feito pela Secretaria de Educação do Estado sediada em Cuiabá-MT.

Segundo Sellamari (2006) na década de 1970, na periferia da cidade de Ponta Porã, foram construídas as escolas Madalena Manvailler, Anselmo Soares e Adê Marques. No ano

As obras foram encarregadas ao Maestro construtor Don Paulo Winckler Fraulob, que as concluiu em 1925, sendo logo a mesma doada ao estado de Mato Grosso com o fim de reunir um Grupo Escolar. (BENITES, 2008, p.123-124, tradução nossa).

de 1971, o quadro funcional da prefeitura era constituído por 91 professores, que eram subordinados ao secretário geral e a um chefe de Serviço Municipal de Educação e de Cultura.

Devido ao grande fluxo migratório que vinha só se intensificando, muitas escolas municipais foram construídas na década de 1980, como por exemplo, as escolas Maria Lígia Borges Garcia, São João, João Carlos Pinheiro Marques, Cooperã, Manoel Martins, Marcondes Fernandes pereira, Lydio Lima, Isaac Borges Capilé e Ignês Andrezza.

Enquanto o município construía escolas de pequeno porte nas vilas nascentes, o estado construía grandes escolas no centro, assim também, a rede particular se ampliava. Também foi criado o serviço de transporte escolar, por meio desse serviço, os alunos, a partir da 5ª série, hoje sexto ano, eram trazidos do interior do município para estudar nas escolas da rede urbana.

Na gestão do prefeito Carlos Furtado Fróes (1985 - 1988), a linha de transportes de estudantes foi ampliada, no distrito de Cabeceira do Apa, ficou mais fácil para as crianças saírem de suas casas que são na zona rural e se deslocarem para a escola. Os demais alunos moradores da zona rural, passaram a ser atendidos nas dependências da UEMS, como extensão do Centro Educacional Professora Conceição Capiberibe Saldanha. A Escola Rural Graça de Deus também foi ampliada, funcionando como pólo naquela região (SELLAMARI, 2006).

Até 2015, conforme o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã, o município de Ponta Porã contava com o total de 30 escolas públicas e privadas atendendo a Educação Infantil de 0 a 5 anos, e 38 escolas no âmbito do Ensino Fundamental e Médio considerando as redes Federal, Estadual, Municipal e Privada. (PONTA PORÃ, 2015, p. 24).

Os dados do Censo Escolar¹⁹ divulgados em 2018 afirmam que o município de Ponta Porã apresenta atualmente 52 escolas e um Instituto Federal proporcionando a educação básica para os estudantes de nossa cidade.

Das instituições apresentadas 29 delas pertencem à rede municipal de ensino (24 localizadas na zona urbana e cinco na zona rural). São nove Centros de Educação Infantil (CEINF) e 20 escolas atendendo ao ensino fundamental I e II.

O Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Ponta Porã²⁰ oferece o curso técnico integrado ao ensino médio de agricultura e informática na modalidade presencial.

¹⁹ <http://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>

²⁰ <http://www.ifms.edu.br/campi/campus-ponta-pora/cursos/integrado>

Na rede estadual de ensino do município tem doze escolas estaduais (oito instituições na zona urbana e quatro na zona rural) atendendo o ensino fundamental I e II e ensino médio.

Na rede particular de ensino de Ponta Porã temos dez instituições privadas atendendo a todas as etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio).

No próximo capítulo faço a fundamentação teórica a respeito dos Novos Estudos sobre Letramento (NEL), aprofundando conceitos como o Modelo Autônomo e o Ideológico de letramento, as Esferas de Letramento, além de escrever algumas considerações a respeito do multilinguismo, leitura, escrita e oralidade.

CAPÍTULO 2 – ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ENCONTROS E DESENCONTROS

"... A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual, por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa".

Emilia Ferreira

2.1 As múltiplas facetas da alfabetização e do letramento: compreendendo alguns conceitos

Os termos alfabetização e letramento, apesar de visto como indissociáveis por muitos educadores passaram e ainda passam por vários conflitos quanto a seus conceitos, não só a nível nacional, mas internacionalmente. A respeito desses encontros e desencontros, Soares (2004) escreve sobre o surgimento, a historicidade e ressignificação desses termos, afirmando o quanto acha

[...] curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita (SOARES, 2004, p. 5-6).

Todavia, a autora supracitada afirma que, mesmo havendo coincidência com relação ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e escrita surgem com tanta importância nas sociedades geográfica, social e culturalmente distantes, as causas e o contexto dessa valorização são diferentes entre os países em desenvolvimento e os desenvolvidos.

Como exemplo, Soares (2004) escreve que em países como França, Inglaterra e Estados Unidos, as reflexões sobre alfabetização e letramento surgiram, quando as nações perceberam que suas populações, principalmente os mais pobres, mesmo alfabetizadas, enfrentavam muitas dificuldades para participar efetivamente das práticas sociais que envolviam a escrita.

Diferentemente dos países apresentados anteriormente, no Brasil as discussões sobre esses temas surgiram numa perspectiva de aumentar a compreensão do processo de aprendizagem e utilização da escrita, nesse sentido as reflexões estavam voltadas principalmente ao conceito de alfabetização.

Como destaca Soares (2004) desde a década de 1990 e nos dias atuais a mídia em suas matérias a respeito das competências de leitura e de escrita do povo brasileiro utiliza termos como semianalfabetos, iletrados, analfabetos funcionais e ao mesmo tempo critica sistematicamente as informações a respeito dos índices de alfabetização e analfabetismo que utilizam como critério para as avaliações o fato das pessoas saberem ou não ler e escrever um bilhete simples. Assim a mídia assume e divulga um conceito de alfabetização que está bem próximo do conceito de letramento.

Alfabetização, segundo Soares (2013, p. 15) é o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Como afirma Costa (2004, p. 24) “No sentido tradicional escolar, o termo alfabetização foi usado (e é até hoje por muitos) para separar grupos letrados de não-letrados nas sociedades modernas que usam a escrita”. Nesse sentido, um sujeito

Alfabetizado/letrado seria, então, aquele cidadão que domina um sistema de sinais gráficos de uma língua e é capaz de codificá-lo ou decodificá-lo, escrevendo ou lendo. Isto é, desenvolveu e usa uma capacidade metalinguística em relação à linguagem. É alfabetizado por que é capaz de distinguir palavras, sílabas, morfemas, grafemas, etc., numa visão cenêmica do processo (COSTA, 2004, p. 24).

Kleiman (1995) reconhece a complexidade que circunda a palavra letramento, pois são diversas as variações dos tipos de estudos que tratam sobre esse tema, sendo considerada um conceito tão complexo. Entendemos o conceito de letramento de modo muito mais amplo do que o conceito de alfabetização no sentido tradicional. De acordo com Costa (2004, p. 25) “O conceito de letramento se liga ao conjunto de práticas de leitura e escrita que resultam de uma concepção do quê, como, quando e por quê ler e escrever”.

Para Soares (2004b, p. 92) “Alfabetização e letramento são, pois, processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis”. Saber ler e escrever, ser alfabetizado, não é pré-requisito para ser letrado. Um analfabeto pode participar das práticas sociais de escrita e ter certo nível de letramento.

Ao abordarmos sobre letramento fica claro que o mesmo envolve “múltiplos contextos, objetivos, funções, valores, práticas, intenções entre outros aspectos que circunscrevem a questão [...]” como declara Santos (2011, p. 23), o que faz com que uma definição padrão do termo seja mais difícil de ser apresentada. Street (2003) considera que não existe só um tipo de letramento, mas sim vários letramentos que fazem parte de um conjunto de práticas em que as pessoas se envolvem.

Com isso, faz-se necessário discutir também sobre os conceitos de *eventos de letramento* e *práticas de letramento*, como veremos, ambos estão relacionados.

A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. (CASTANHEIRA, 2014, p. 259)

Observando o uso do plural nos conceitos *eventos* e *práticas*, entende-se que isso ocorre por conta do valor social atribuído aos usos da escrita que são variantes entre os grupos sociais, nesse sentido os eventos e as práticas de letramento, como afirma Castanheira (2014, p. 259) “[...] é [são] objeto[s] de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes”.

Ao propor esses conceitos apoio-me na compreensão da natureza social do letramento, que se originou e se desenvolveu por meio dos estudos e pesquisas no campo dos Novos Estudos sobre Letramento (NEL). Esses estudos tratam de uma teoria defendida pela sociolinguística que busca compreender como as práticas de letramento acontecem dentro e fora da escola, conhecendo os aspectos e impactos do uso da língua escrita. O foco nessa teoria não é só a aquisição de conhecimento, pensa-se em letramento como uma prática social. Segundo Street (2003) os NEL pretendem,

[...] usar especialmente a compreensão das experiências emergentes das crianças com o letramento no seu próprio meio cultural para se dirigir a questões educacionais mais amplas quanto à aprendizagem do letramento e da mudança entre as práticas de letramento exigidas em diferentes contextos. (STREET, 2003, p. 7)

Os NEL reconhecem que existem múltiplos letramentos, pois os usos da leitura, da escrita e da oralidade são variados dependendo do local (casa, praça, igreja, escola, trabalho...), situações, contextos, tempo e linguagens onde a pessoa se encontra. Tendo como objeto de estudo os aspectos e os impactos do uso da língua numa perspectiva sociocultural.

[...] Práticas e Eventos de letramento são modelos analíticos utilizados por pesquisadores que buscam compreender os usos e os significados da escrita e da leitura para diferentes grupos sociais e as consequências educacionais, políticas e sociais de tais usos e significados para os indivíduos e para os grupos a que pertencem. (CASTANHEIRA, 2014, p. 259)

Conforme Kleiman (1995, p. 39) “[...] as práticas de letramento mudam segundo o contexto”. Street (2003, p. 3) afirma que “O conceito das *práticas de letramento* nesses e

noutros contextos não é apenas uma tentativa de lidar com os eventos e os padrões de atividade concernente aos eventos de letramento, mas de os ligar a algo mais amplo de natureza sociocultural”.

Street (2003) frisa que em uma concepção cultural abrangente, pensado em uma forma mais ampla de pensar e fazer leituras e escritas estão as práticas de letramento. *Idem* (p. 03) “Uma questão chave, no nível tanto metodológico quanto empírico, é então como podemos caracterizar a mudança do observar os eventos de letramento ao conceituar as práticas de letramento”.

Com relação aos eventos de letramento Barton (1994 *apud* Street 2003, p. 02) “observa que o termo evento de letramento deriva da ideia sociolinguística de eventos de fala”. Heath (1982 *apud* Street 2003, p. 02) caracteriza evento de letramento como “qualquer ocasião em que algo escrito seja integral para a natureza das interações dos participantes e os processos interpretativos”. Kleiman (1995, p. 40) conceitua evento de letramento como sendo “[...] situações, tanto em relação à interação entre os participantes como em relação aos processos e estratégias interpretativas”.

Os eventos de letramento podem acontecer em diferentes espaços da sociedade, assumindo diferentes formas e muitas funções. Terra (2013) destaca que para que compreendamos o que é letramento faz-se importante que examinemos eventos particulares onde a leitura e a escrita são usadas.

Dentro da escola, quando o professor faz a chamada anexando ao painel as tarjas com os nomes das crianças; identifica no quadro quem é o ajudante do dia; quando professor e alunos conversam sobre a leitura de um livro ou texto; discutem a respeito de uma notícia divulgada no jornal. Todos esses exemplos demonstram a ocorrência de eventos de letramento.

Fora da escola podemos presenciar eventos de letramento, por exemplo, quando vamos à igreja ou ao culto religioso, quando um adulto, pais ou irmãos, leem livros para as crianças da casa, ao fazer a lista de compras, ao ler e escrever cartas, bilhetes, e-mail, mensagens em aplicativos do celular. Terzi (1995 - 2003) afirma que o letramento é a relação que os indivíduos (sejam eles crianças, jovens ou adultos) e as comunidades estabelecem com a escrita e com as práticas sociais nas quais o texto escrito é o elemento constitutivo. A seguir exponho o Quadro 2 que apresenta os elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento.

Quadro 2 - Elementos constitutivos das práticas e dos eventos de letramento.

Elementos visíveis nos eventos de letramento	Constituintes não visíveis das práticas de letramento
<i>Participantes</i> : pessoas que podem ser vistas interagindo com os textos escritos.	<i>Participantes ocultos</i> : outras pessoas ou grupos de pessoas envolvidos em relações sociais de produção, interpretação, circulação e, de modo particular, na regulação de textos escritos.
<i>Ambientes</i> : circunstâncias físicas imediatas nas quais a interação se dá.	O domínio de práticas dentro das quais o evento acontece, considerando seu sentido e propósito sociais.
<i>Artefatos</i> : ferramentas materiais e acessórios envolvidos na interação (incluindo textos).	Todos os outros <i>recursos</i> trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, compreensões, modos de pensar, sentimentos, habilidades e conhecimentos.
<i>Atividades</i> : as ações realizadas pelos participantes no evento de letramento.	<i>Rotinas</i> estruturadas e trajetos que facilitam ou regulam ações: regras de apropriação e elegibilidade – quem pode ou não pode engajar-se atividades particulares.

Fonte: Oliveira (2008, p. 103).

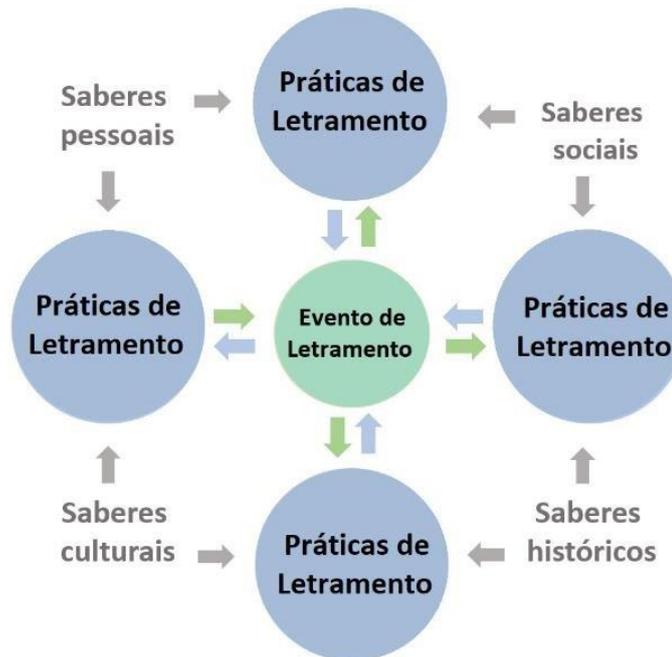
Por meio do Quadro 2 podemos perceber que existem elementos que são visíveis nos eventos de letramento, como por exemplo, os participantes, os ambientes, os artefatos e as atividades, ao mesmo tempo em que pode haver constituintes não visíveis nas práticas de letramento, como por exemplo, os participantes ocultos, outros recursos de valores não materiais como a compreensão, o pensar, os conhecimentos e os sentimentos.

Mesmo que não saibam ler e escrever as crianças, jovens e adultos interagem com a escrita dentro e fora de suas casas, na escola, no parque, no comércio da cidade, entre outros locais. São vários os ambientes de circulação de material escrito que nos deparamos diariamente, todavia, esse contato acontece de modos e níveis diferentes que dependem da interação social e cultural de cada indivíduo.

As complexas interações e mediações entre sujeito, sociedade e mundo da escrita leva o indivíduo às práticas sociais e escolares de letramento e por meio delas passamos a compreender as funções sociais da escrita e o modo como ela se adapta aos diferentes contextos sociais e como nos adaptamos e nos apropriamos da mesma. (MARCUSCHI, 2001)

Assim percebe-se que o letramento está presente em diferentes atividades diárias desenvolvidas pelas pessoas. Ultrapassa os muros da escola, sendo exercitado pelos cidadãos em diversos locais e de diferentes maneiras, como mostrado no diagrama da figura 5.

Figura 5 - Interações entre eventos e práticas de letramento.



Fonte: ResearchGate (2019)²¹.

Por meio do diagrama podemos observar como ocorrem as interações entre eventos e práticas de letramento, ao analisá-lo percebemos que as práticas de letramento estão relacionadas a diferentes saberes, como por exemplo, os saberes pessoais, sociais, culturais e históricos, e também aos eventos de letramento. Com base em tudo o que já foi demonstrado até aqui entendemos que o letramento é um conjunto de modos sociais, históricos e culturais do uso da escrita.

Percebemos então, como destacado por Terra (2013), que a noção de evento de letramento nos mostra que o letramento tem um papel em várias atividades dentro da sociedade como, por exemplo, na interação face-a-face interagindo oralmente mediados por alguma leitura, ao discutir uma notícia de jornal com alguém, ou ainda em uma interação leitor-autor e vice-versa como ao escrever uma carta ou ler o anúncio de um livro.

Pensando dessa maneira os eventos de letramento são particulares e específicos a comunidade a que pertencem. Terra (2013) afirma que os modos como as pessoas e as comunidades abordam e valorizam os textos, desenvolvendo suas práticas de letramento são muito particulares e peculiares.

[...] o conceito de ‘evento de letramento’, considerado de forma isolada, embora tenha a vantagem de orientar o pesquisador ou estudioso para a

²¹https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-01-Interacoes-entre-Eventos-e-Praticas-de-Letramento_fig1_330354341

observação de situações que envolvem a língua escrita e para a identificação das características dessas situações, não permite revelar como são construídos, em determinado ‘evento de letramento’, os sentidos e os significados, produtos não só da situação e de suas características específicas, mas também das convenções e concepções de natureza cultural e social que as ultrapassam. (TERRA, 2013, p. 48-49)

Como destacado por Terra (2013) ao utilizar o conceito de práticas de letramento como instrumento de análise nos é permitido interpretar os eventos de letramento como muito mais que uma simples descrição. Para concluir baseando-me na autora supracitada, destaco que os eventos de letramento são as atividades específicas em que a leitura e a escrita têm um papel integral.

As práticas de letramento são ao mesmo tempo, os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento e também as concepções sociais e culturais que o configuram, determinando assim sua interpretação e dando sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação específica.

2.2 Modelo autônomo e modelo ideológico de letramento

Para pesquisar sobre letramento tendo como base a teoria dos Novos Estudos sobre Letramento (NEL), é necessário que tenhamos em mente a diferença entre o modelo autônomo e o modelo ideológico de letramento.

O modelo de ensino que boa parte das escolas apresenta atualmente, ainda é considerado como ineficiente quando pensado para o âmbito social. Nesse sentido, Kleiman (1995) afirma que as instituições escolares têm suas práticas pautadas no modelo autônomo de letramento, que fica a parte da sociedade. Baseadas nesse modelo [autônomo] de letramento, as escolas e as pessoas que nela trabalham acreditam ser detentores do saber e que o prestígio social que uma pessoa possui está intrinsicamente relacionado com o grau de instrução que esse indivíduo tem.

Para Terra (2013) a característica do modelo autônomo é a forma como aborda o letramento, visto que tal modelo acredita que o letramento é uma realização do indivíduo, sem levar em conta o contexto social amplo no qual a criança, o jovem e o adulto estão inseridos.

O currículo é rígido, conteúdos organizados em sequências do fácil para o difícil, sem levar em consideração a bagagem cultural que os alunos já possuem, sendo que desde que nasce o indivíduo já é inserido em atividades corriqueiras nessa sociedade tecnológica e letrada em que vivemos. Street (2003) afirma que o modelo autônomo de letramento impõe as

concepções ocidentais de letramento a outros povos e culturas, de diferentes classes sociais e culturas, sem considerar a bagagem cultural e social que esses povos possuem.

Como destacado por Terra (2013) as escolas ao desenvolver suas práticas escolares consideram as atividades de leitura e escrita como universais, neutras, psicológicas e individuais, sem levar em consideração os conhecimentos culturais que cada aluno tem consigo e as estruturas de poder presentes em sociedade.

Em uma visão adversa ao modelo autônomo de letramento, Street (2003) apresenta o modelo ideológico de letramento, com um olhar mais sensível a questão cultural das práticas de letramento. Para ele, o modelo ideológico mostra-se importante visto que a leitura e a escrita são práticas relacionadas à cultura e às estruturas de poder de uma sociedade, assim como também as ideologias e as identidades.

O modelo ideológico de letramento, como já afirmado por Street (2003), é totalmente diferente do modelo autônomo. Terra (2013) apresenta três pontos principais que caracterizam e diferenciam o modelo ideológico de letramento, pois o mesmo defende que:

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade (TERRA, 2013, p. 45).

Nesse sentido, dentro dos NEL o conceito de letramento busca explicar o impacto da leitura, da escrita e da oralidade nas várias esferas de atividades. Assim compreendemos que letramento não está relacionado apenas as próprias práticas de leitura e escrita, tão pouco aos eventos relacionados com o uso e a função dessas práticas de leitura e de escrita, ou ainda relacionado ao impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade. Conforme afirma Soares (2002) a respeito do significado de letramento

[...] fundamenta-se numa concepção de letramento como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou os *eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *consequências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação [...] (SOARES, 2002, p. 145).

Nessa perspectiva, letramento é o estado ou condição da pessoa que exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, quem participa de eventos em que a escrita faz parte da interação entre pessoas. Os NEL pensam o letramento como prática social-cultural,

reconhecendo não só a natureza social do letramento, mas também o caráter múltiplo que o mesmo tem por meio de suas *práticas* como tratado anteriormente.

Terra (2003) ao escrever e descrever sobre a especificidade de ‘letramentos’ nos tempos e contextos específicos, destaca que conceituar eventos e práticas de letramento é de extrema importância, pois por meio dessa conceituação é possível fundamentar e distinguir os modelos autônomos e ideológicos de letramento.

Com isso os NEL têm como objetivo proporcionar a todos um letramento ideológico, presente na vida social dos indivíduos, onde o conhecimento seja construído na prática, levando em consideração os conhecimentos prévios e culturais que os indivíduos adquirem em sociedade.

Reconhecendo que as práticas de leitura, escrita e oralidade vão além da escola e perpassam por outros locais da sociedade letrada, Ribeiro (2004, p. 21) conceitua estes espaços de circulação da língua como “esferas de letramento, ou esferas da vivência cotidiana em que práticas de leitura e escrita podem estar presentes”²². A autora divide estas esferas da seguinte forma: a esfera doméstica, a esfera do trabalho, a esfera do lazer, a esfera da participação cidadã, a esfera da educação e a esfera da religião. Para cada uma dessas esferas identifica-se que tipos de materiais escritos estão presentes,

A esfera doméstica [...] administração da casa, a vivência em família, o cuidado e a educação das pessoas, além de outras atividades relacionadas ao consumo, às finanças pessoais, aos deslocamentos, etc. [...] acervos de materiais escritos presentes na casa das pessoas: calendários, correspondências, livros, jornais etc.[...]. Na esfera do trabalho, [...] ações para conseguir um emprego (consultar anúncios classificados no jornal, elaborar currículo, fazer fichas e entrevistas, participar de concursos) como ações implicadas no próprio trabalho. [...] memorandos, formulários, orçamentos, planilhas, relatórios, manuais, catálogos etc. [...]. Abordando a esfera do lazer, [...] gostam ou não de ler para se distrair e quais são os tipos de leituras preferidas para esse fim. Além disso, [...] assistir à TV, ir ao cinema, ao teatro, a museus, a eventos esportivos etc. Na esfera da participação cidadã foram incluídas práticas básicas, como tirar documentos, acessar benefícios sociais, declarar imposto de renda e votar nas eleições. [...]. Na esfera da educação foram incluídas práticas relacionadas à educação formal e não formal. Finalmente, à esfera da religião [...] crucial tanto no que se refere à disseminação da alfabetização quanto aos valores associados à leitura e ao livro. Os dados apurados pelo Inaf confirmam esse aspecto em relação à cultura brasileira, identificando que grande parte das leituras a que as pessoas se dedicam estão relacionadas a essa esfera [...] (RIBEIRO, 2004, p. 21 - 23)

²² Nesta investigação, não serão examinadas a esfera do trabalho e a esfera da participação cidadã, pois este estudo não reconhece as mesmas como significativas para as crianças que participaram da pesquisa, apesar do acervo de tais esferas estarem presentes no acervo de ambas no convívio familiar. Atividades relacionadas mais ao cotidiano adulto do que infantil.

Percebe-se que não se pode separar a educação desses aspectos sociais e culturais, afinal cultura, sociedade, cidadania e educação estão intimamente ligadas. Diante disso, o papel de um professor alfabetizador é muito importante para uma sociedade, pois como Matêncio (1995, p. 241) destaca “Para nós, dado o fato de que, ao fazer sentido pela fala, escrita e leitura, o sujeito assume uma certa identidade social, materializando (e atualizando) relações de nomeação e de poder inscritas na língua, [...]”. Refletindo assim em efeitos sociais e cognitivos diversos que resultam em diferentes letramentos.

2.3 Considerações a respeito da oralidade, escrita e leitura

Leitura, escrita e oralidade coexistem de modo articulado no nosso dia a dia, contribuindo para o desenvolvimento uma da outra. As práticas sociointeracionais que acontecem fora e principalmente dentro da escola funcionam como meio para a construção do conhecimento.

Andrade (2015, p. 68) destaca que a oralidade, a leitura e a escrita são modalidades da linguagem verbal que dentro de suas especificidades, “podem permitir propor eixos para o trabalho linguístico na escola, em didáticas de diferentes disciplinas, a partir de planejamentos a serem criados pelos professores dos anos iniciais da Educação Básica”.

Como este trabalho está ancorado na perspectiva dos NEL, opto por fazer a abordagem dessa temática com base nas concepções de Street (1995) em diálogo com outros estudiosos.

A oralidade é o tema ao qual a escola menos tem dado atenção e, quando o faz, é numa perspectiva de ensinar os alunos a falarem a “norma padrão” da língua, como escreve Andrade (2015). Isso também pode ser feito, mas trabalhar e considerar a fala na escola vai muito além disso.

Se a escola tem por objetivo ensinar como a língua funciona, deve incentivar a fala e mostrar como ela funciona. **Na verdade, uma língua vive na fala das pessoas e só aí se realiza plenamente. A escrita preserva uma língua como um objeto inanimado, fossilizado.** A vida de uma língua está na fala. (CAGLIARI, 2006, p. 52)

Este menosprezo da oralidade em detrimento da escrita não é um problema recente. Por muitos anos foi defendido por estudiosos da área, como Ong (1993 *apud* Street, 1995) por exemplo, a superioridade absoluta da escrita com relação a oralidade.

Quebrando um paradigma, Street (1995) procura estabelecer em seus estudos a relação entre oralidade e escrita criticando as interpretações de Ong. Essa forma de pensar, afirma Street (1995), que ele denomina como *grande divisão* precisa ser questionada por duas razões:

1) separação que estabelece entre oralidade e cultura escrita; 2) visão distorcida da cultura oral a partir da imersão em uma cultura letrada.

Nos Estados Unidos, na década de 1980, repensando teorias que eram válidas até então, iniciam-se discussões de ideias de representações entre letramento e oralidade como um *continuum* em busca de reduzir as diferenças, pois, o que se via até então era uma divisão. Todavia na prática poucas mudanças aconteceram, e Street (1995) então sugere uma *abordagem alternativa*, destacando a relação entre oralidade e escrita a partir do *modelo autônomo e ideológico* de letramento já discutidos no item 2.2 desse capítulo.

Street (1984), rebatendo as afirmações dos estudiosos que acreditavam nessa dicotomia, discute três mitos relacionados ao letramento: 1) a grande divisão que separaria as sociedades ágrafas das portadoras de código escrito; 2) a ideia de que o discurso escrito é mais coeso e conectado, enquanto a oralidade é desconexa e fragmentada e 3) a ideia de que enquanto a escrita é objetiva e direta, a oralidade é sujeita a pressões típicas de uma comunicação social instantânea e imediata.

Segundo Street (1984) a relação entre leitura, escrita e oralidade deve ser analisada mais amplamente, incluindo o contexto de cada uma das práticas.

Além da função de comunicar, a linguagem humana exerce muitas outras funções. Por meio do uso da linguagem podemos dar ordens, acatar a essas ordens, transmitir conhecimento, prometer algo ou alguma coisa a alguém, exigir que uma promessa que foi feita anteriormente seja cumprida. A linguagem comunica, estabelece direitos e deveres entre as pessoas.

Marcuschi (2001, p.25) define a oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Por meio dessa característica apresentada pelo autor, passamos a compreender que as pessoas se apropriam da fala seja na “norma padrão” ou não por meio das interações pessoais que vivenciam, sem se dar conta da importância dessa prática no seu cotidiano. Uma vez que partimos da oralidade para se chegar ao uso formal da escrita.

São variadas e especiais as funções que a linguagem exerce sobre nós, como destaca Cagliari (2006, p. 78) “Às vezes é um exercício de poder de uns sobre os outros. Através dela podemos convencer as pessoas, aliviar seus traumas, [...] condicionar os telespectadores a comprar produtos, [...]”. Por meio da linguagem podemos ofender alguém ou ser ofendido, podemos manipular ou ser manipulado, transmitir e receber informações. Todavia nem sempre a linguagem é algo claro, aberto e explícito, dependendo da maneira como se interpreta pode apresentar diferentes significados.

O mesmo autor afirma que “A convencionalidade da linguagem não rege só as relações entre os signos linguísticos e o mundo, mas está presa também a valores sociais, econômicos, ideológicos, políticos, religiosos” (*Idem*, p. 80 - 81). E diante disso, o sentido das palavras pode mudar dependendo do contexto onde essa linguagem é empregada. A maneira como cada pessoa fala revela o lugar que cada um ocupa em sociedade.

Travaglia (2009, p. 51) afirma que “O **grau de formalismo** representa uma escala de formalidade, entendida como um maior cuidado e apuro (no sentido normativo e estético) no uso dos recursos da língua [...] e também como uma maior variedade de recursos utilizados, aproximando-se cada vez mais da língua padrão e culta [...]”. Assim, pode-se observar que a norma padrão da língua está relacionada com o grau de formalismo, o que faz com que nós falantes monitorem nossas falas, mudando o estilo de acordo com a situação em que estamos e a intenção verbal que participamos.

Travaglia (*idem*) ainda caracteriza variação de modo, que segundo ele é “a língua falada em contraposição a língua escrita”, ou seja, essa variação de modo trata como sendo diferente a língua falada da língua escrita.

Bower (1974 *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 53) considera cinco graus diferentes de formalismo, nas duas línguas oral e escrita que dizem respeito às **variedades de modo** e de **grau de formalismo**. Como apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3 - Graus de formalidade referente à língua oral e escrita.

Variantes de grau de formalismo	Variedades de Modo	
	Língua Falada	Língua Escrita
	Oratório	Hiperformal
	Formal (Deliberativo)	Formal
	Coloquial	Semiformal
	Coloquial distenso	Informal
	Familiar	Pessoal

Fonte: Quadro proposto por Bowen (1972, *apud* TRAVAGLIA, 2009, p. 54).

Como demonstrado por Bower (1972, *apud* TRAVAGLIA, 2009) tanto a língua falada quanto a língua escrita possuem graus diferentes de formalidade, podendo ser ambas mais formais ou menos formais, o que nos leva então a desconstruir a ideia de que a língua falada é mais simples em relação a escrita.

Sabemos que as línguas passaram por modificações e evoluem com o passar do tempo, por meio dessas transformações, diferentes idiomas foram adquirindo características próprias por conta do uso feito por comunidades específicas. Um exemplo disso são os diferentes sotaques que escutamos ao ouvir pessoas dos mais diversos estados do Brasil falando, por exemplo. Cagliari (2006) afirma que a diversidade nos modos de falar acontece devido as mudanças que as línguas sofreram ao longo dos séculos. Elas assumem características particulares de grupos sociais diversos e as pessoas aprendem a língua do grupo no qual estão inseridos.

Goodman (1990, p. 15) afirma que nós falamos pelo menos um dialeto de um idioma “e, às vezes, vários registros ou maneiras de utilizar a linguagem em diferentes contextos. As formas de linguagem que o leitor controla afetarão fortemente a sua leitura”.

Na presença dessas transformações linguísticas é importante destacar que não existe a valoração entre certo e errado, mas sim o diferente. A sociedade costuma conceituar o que é certo e o que é errado para caracterizar os indivíduos e as classes sociais, marcando-os de certa maneira. Os rotulam pelo modo como falam, pela posição social que ocupam, pelo poder que exercem em sociedade. Essa atitude demonstrada pela sociedade revela como a mesma é preconceituosa, marcando as diferenças linguísticas entre o que é ou tem prestígio e o que é estigmatizado (CAGLIARI, 2006).

Diante desse comportamento preconceituoso da sociedade, a escola por sua vez também acaba reproduzindo comportamentos preconceituosos com seus alunos, rotulando-os às vezes pela maneira como falam. Considera inteligente o aluno que se comunica bem, que fala dentro da “norma padrão” da língua. Em contrapartida, ao se deparar com um aluno diferente dessa realidade, que tem dificuldades ao se comunicar seguindo os padrões da “norma culta”, estigmatiza esse aluno o considerando incapaz, inferior, não inteligente (CAGLIARI, 2006).

É preciso que toda a escola, diretores, coordenadores, professores, funcionários administrativos e alunos mudem a visão que temos a respeito dos valores educacionais, aceitando a variação linguística. Cagliari (2006) destaca que os professores mais bem esclarecidos devem, em sala de aula, falar com seus alunos a respeito da variação linguística presente em nosso país, mostrando a diversidade de dialetos que existem, explicando o motivo de tanta diversidade, esclarecendo a representatividade disso com relação às estruturas linguísticas das línguas e como a sociedade lida com essas questões de variação, os preconceitos e a consequência dessas atitudes na vida em sociedade.

Como destacado por Fávero, Andrade e Aquino (2009) o ensino da oralidade não pode ser visto como algo isolado. Leitura, escrita e oralidade se complementam, fala e escrita estão inter-relacionadas. Os conhecimentos sociais e culturais que os alunos possuem, os auxiliam para que na escola eles possam adquirir novos conhecimentos.

Baseando-se em Cagliari (2006) percebemos que a escola precisa respeitar a diversidade linguística presente na sociedade, entendendo e ensinando como funcionam esses dialetos, fazendo a comparação dos mesmos, ensinando a nossos alunos, geração após geração, a respeito da diversidade linguística e as diferentes variantes que nos deparamos dia a dia. Assim será possível mudar o modo de ver esse fenômeno e os comportamentos sociais serão mais adequados com relação às diferenças linguísticas presentes entre nós.

Cavalcante e Melo (2006) afirmam que o trabalho com a oralidade na escola não é responsabilidade apenas do professor, mas deve ser um trabalho coletivo por meio do qual todas as pessoas que fazem parte do contexto didático-pedagógico da instituição se mobilizem e incentivem uns aos outros.

Enquanto adultos alfabetizados e letrados que sempre estão em contato com a escrita, como destaca Cagliari (2006), nós muitas vezes não nos damos conta de como é viver sem saber ler e escrever, de como a criança vivencia essas atividades no processo em que está aprendendo a ler e escrever. Por nos parecer algo tão simples, fácil e familiar, não analisamos o quão complexo e caótico pode ser o processo de ler e escrever, seja para uma criança ou para um adulto que ainda não aprendeu.

Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. A escrita é uma atividade nova para a criança, e por isso mesmo requer um tratamento especial na alfabetização. Espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e **não** que saiba escrever tudo e com correção absoluta (CAGLIARI, 2006, p. 96).

Ao tratarmos sobre o ato de escrever, Cagliari (2006) ressalta que a escola talvez seja o único lugar no qual muitas vezes escrevemos sem motivo, é um escrever por escrever. E diante disso alerta para que tomemos cuidado com relação a isso, pois principalmente na fase da alfabetização pode ser que essa atitude traga problemas para alguns alunos.

Todavia, nem sempre se levou em consideração esses aspectos linguísticos e sociais destacados. Dalla Zen (2005) explica que foi principalmente na década de 1980 que houve o início de discussões com relação à produção do sujeito leitor que ampliaram e diversificaram a forma como se trabalhar os textos produzidos pelos alunos em sala de aula. Nessa perspectiva, flexibilizou os aspectos gramaticais e deu-se mais importância ao conteúdo do

texto escrito. Nesse contexto a oralidade surge tendo relação com a língua falada e escrita, e é possível por meio das produções orais e escritas dos estudantes analisar as variações linguísticas existentes.

Estamos acostumados a ler e escrever na nossa vida cotidiana, tanto que dificilmente percebemos que nem todas as pessoas, mesmo as que moram próximas a nós, leem e escrevem assim como nós. Dependendo da classe social a que a pessoa/criança pertença o ato de escrever pode apresentar diferentes significados.

Cagliari (2006) destaca que para muitas famílias de classe social baixa, o ato de escrever pode ficar restrito a assinar o nome, fazer uma pequena lista de palavras ou ainda escrever pequenos recados. Para quem compreende a escrita dessa maneira o ato de escrever, como é proposto pela escola, se torna estranho, inútil e indesejado. Em contrapartida, para crianças que vivem em uma classe social onde o hábito de ler livros, revistas, jornais, está presente, seus estojos escolares são repletos de canetas, borrachas, lápis, régua, entre outras coisas, e observam os adultos escreverem com frequência as atividades propostas pela escola, serão percebidas como naturais e significativas.

Portanto, alfabetizar grupos sociais que encaram a escrita como uma simples garantia de sobrevivência na sociedade é diferente de alfabetizar grupos sociais que acham que a escrita, além de necessária, é uma forma de expressão individual de arte, de passatempo.

Antes de ensinar a escrever, é preciso saber o que os alunos esperam da escrita, qual julgam ser sua utilidade e, a partir daí, programar as atividades adequadamente (CAGLIARI, 2006, p. 101).

Os alunos, principalmente as crianças na fase da alfabetização, gostam de ser ouvidas, gostam de participar do planejamento das aulas e das atividades escolares. Dessa forma, os estudantes enxergam essas funções já descritas, como algo que foi construído também por eles e se empenham diferentemente, pois, com a contribuição dos mesmos na elaboração e planejamento das aulas e das atividades, tais tarefas passam a ter novos significados para os educandos (CAGLIARI, 2006).

O autor supracitado afirma que logo no início do ano letivo, os professores podem fazer um levantamento junto aos estudantes, para saber a respeito das situações linguísticas de cada um, seus desejos e aspirações, perguntas a respeito do que a escrita representa para eles, para que serve escrever, como os adultos utilizam a escrita, quando se deve escrever, o que se deve escrever, entre outras questões que podem fazer parte desse levantamento.

A partir das informações que os alunos apresentarem a respeito da escrita, os professores podem apresentar e discutir outros conceitos e aspectos da escrita que as crianças

não viram e nem pensaram em expor num primeiro momento. Além dos aspectos já apresentados, escrever é uma forma de passatempo, podemos nos expressar artisticamente por meio da escrita.

Todas essas diferentes características da escrita devem ser apresentadas aos alunos nas escolas. Cagliari (2006, p. 102) destaca que “A maneira como a escola trata o escrever leva facilmente muitos alunos a detestar a escrita e em consequência a leitura, o que é realmente um irreparável desastre educacional”.

São diversas as funções que a escrita de um texto assume, ao pensar em nossos interlocutores todo conteúdo que vamos escrever tem uma intenção, ao formulá-lo passamos a pensar, por exemplo, o que vai ser escrito, para quem será escrito, que objetivo eu quero alcançar com o texto que vou escrever, assim como passamos a levar em consideração também as questões dos gêneros textuais.

Interagimos e nos expressamos por meio da escrita, com ela podemos transferir e receber informações, intenções, crenças e sentimentos de nós e outras pessoas que queiram interagir conosco. Quando temos o que dizer, sabemos o que vamos escrever, se estamos sem ideia, ficamos sem palavras (ANTUNES, 2003).

O principal objetivo da escrita é permitir a leitura. Nesse sentido, a leitura é então uma interpretação da escrita que traduz os símbolos escritos em fala. Como afirma Cagliari (2006, p. 105) “A motivação da escrita é sua própria razão de ser; a decifração constitui apenas um aspecto mecânico de seu funcionamento”, com isso a leitura não pode ser só decifração, mas por meio da decifração motivar o que está escrito, seu sentido prático, real e objetivo.

Por isso é que **a leitura não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos** (letras, palavras, etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever.

[...] É claro que as motivações da escrita não se restringem apenas à informação do leitor. A função informativa é a primeira cronologicamente, mas não é a única e nem sempre a principal. (CAGLIARI, 2006, p. 105)

Adultos e crianças estão constantemente em contato com diferentes tipos de escrita, como por exemplo, textos de revistas, jornais, televisão, celulares, placas de trânsito, cartazes, rótulos de alimentos, entre outros. No mundo escolar os professores e alunos devem aproveitar essas vivências e informações adquiridas e juntos refletirem a respeito das possibilidades da escrita.

Visto que já discutimos os temas oralidade e escrita, julguei importante trazer as colocações de Goodman (1990) que versam a respeito desses dois temas. Para este autor, em

uma sociedade alfabetizada existem duas formas de linguagem que são paralelas entre si, a linguagem oral e a linguagem escrita. Por meio das duas podemos nos comunicar, o que diferencia uma da outra são as circunstâncias em que as utilizamos, visto que a linguagem oral é normalmente utilizada em uma conversa frente a frente e a linguagem escrita é utilizada para nos comunicarmos através do tempo e do espaço.

Todavia, mesmo a oralidade e a escrita sendo paralelas entre si, Goodman (1990) destaca que a linguagem escrita não pode ser considerada um modo de representação da linguagem oral, uma vez que as línguas escritas “são formas alternativas e paralelas da língua oral enquanto modos de representar significados”. Na comunicação que se dá entre a linguagem escrita, dificilmente locutor e interlocutor se encontram, o leitor depende única e exclusivamente dela para compreender a mensagem, diferente da linguagem oral onde podemos tirar as dúvidas pessoalmente no momento da conversa.

No mesmo período em que essas mudanças nas concepções sobre produção textual passam por modificações, anos 80, segundo Silveira (1991) são repensados também os princípios a respeito da leitura.

Silveira (1998, p. 106) escreve que esse discurso chamado por ela de *discurso renovador da leitura na escola* iniciou nas academias se espalhou por “documentos oficiais, recomendações curriculares, revistas de divulgação pedagógica e mídia”, passando a construir “uma arquitetura de representações de professor, aluno, leitura e escola diretamente implicadas em si”. O prazer em se ler passa a ser visto como fundamental para se recuperar a leitura no contexto escolar.

No tripé apresentado neste tópico a leitura, para Cagliari (2006, p. 148) é “A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos [...]. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura”.

Kleiman (2013) esclarece que ler é uma prática social que está interligada a outros textos e outras leituras, ou seja, ao ler um texto os valores, as crenças e as atitudes de um indivíduo ou grupo social também interferem para que possa se efetivar a interpretação. Assim a leitura não se resume apenas ao entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas é uma relação de aspectos sociais e culturais que ultrapassam a atividade intelectual do leitor baseados em seus conhecimentos linguísticos, socioculturais e enciclopédicos.

A extensão da escola na vida das pessoas é a leitura, ela é a maior herança que levamos dos anos de estudo, mais até que qualquer diploma. É fora da escola, por meio da leitura que vamos aprender coisas essenciais para a vida. Ler não é algo simples, como

destaca Cagliari (2006, p.149) “Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos, mas até fonéticos”. A leitura está ligada a tudo o que é ensinado na escola e tudo o que é ensinado na escola depende da leitura para se manter e se desenvolver.

Kleiman (2013) destaca que é de grande importância que o professor goste de ler para que o mesmo consiga formar leitores. Pensando nisso é necessário que os professores busquem práticas pedagógicas inovadoras que despertem o desejo e o gosto da leitura em seus alunos, nesse sentido é necessário que os educadores conheçam teorias e estratégias de leitura que possam ser aplicados em diferentes tipos de textos e disciplinas, para que possam incentivar nos alunos o senso crítico.

Cagliari (2006, p. 149) ainda afirma que “A leitura é a realização do objeto da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita, como já disse inúmeras vezes, é a leitura”. São diversas as atitudes que as pessoas têm diante da leitura, por se tratar de uma atividade normalmente individual, é muito difícil que duas pessoas façam a interpretação de um texto da mesma maneira, o autor supracitado (2006, 150) destaca que “[...] a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão”.

Para ter sucesso, a escola precisa ler para seus alunos e também dar aos alunos a chance de ler,

A leitura é, pois, uma **decifração** e uma **decodificação**. O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu (CAGLIARI, 2006, p. 150).

Um mesmo texto pode ser interpretado de maneira diferente por duas pessoas, mesmo que elas falem a mesma língua, isso por conta dos diferentes conhecimentos que cada um adquiriu ao longo da vida. A leitura que um adulto faz, é diferente da de uma criança, pessoas de classes sociais diferentes também não leem, nem interpretam, um texto da mesma maneira (CAGLIARI, 2006).

Tratando sobre a questão da leitura e do letramento, Kleiman (2005) esclarece que o letramento fora da escola é variável dependendo da situação em que as atividades que envolvem o uso da língua escrita se realizam. Já é uma tendência contextualizarmos as ações e atividades em que usamos a escrita, é uma capacidade básica que temos de contextualizar nossos saberes com as experiências.

Não há mal nenhum na existência desses mais diversos modos de ler e interpretar. A escola deve respeitar essa individualidade da leitura de cada um. Quem lê interpreta sua

leitura de acordo com suas vivências culturais, ideológicas, filosóficas, de acordo com o seu mundo interior.

Cagliari (2006, p. 154) afirma que “a velocidade de leitura com compreensão está diretamente ligada à habilidade do leitor como falante da língua”. Ou seja, quem fala uma língua com fluência e rapidez automaticamente lê bem e mais rápido do que quem fala uma língua com dificuldade que conseqüentemente lerá com inconformidade, pois no momento da leitura estará preocupado com as dúvidas, correções, erros, entre outros.

Isto serve não só para uma leitura de língua estrangeira, como também para pessoas que falam um dialeto e aprendem a ler em outro. Ensinar as crianças a ler no próprio dialeto é fundamental para formar bons leitores [...]. Um leitor que não é falante assume estratégias perante a língua diferentes do que faz um falante. Cria de certo modo uma “língua nova”, em grande parte baseada nas regras de sua própria língua, misturando regras que ele inventa como estratégia pessoal ou que erroneamente pensa que descobriu na língua estrangeira. Tudo isso vai formando o conhecimento que ele tem dessa língua e, se por acaso, depois de certo tempo, resolver ser também um falante ouvinte dessa língua, será um desastre. O trabalho que terá então para se desfazer dos erros e interiorizar as verdadeiras regras da língua será tão grande que dificilmente conseguirá um bom resultado (CAGLIARI, 2006, p. 154).

Cagliari (2006) nos afirma que a leitura pode ser vista, ouvida ou falada e consiste na manifestação linguística que é realizada pela(s) pessoa(s) em forma de recuperar os pensamentos formulados por outra(s) pessoa(s) e colocado em forma de escrita. A leitura oral é caracterizada quando uma pessoa lê para outras pessoas escutarem, durante o período da infância, nos primeiros contatos com a leitura, quando as crianças ainda não sabem ler, normalmente os adultos, pais e professores leem para elas.

O mesmo autor destaca que conteúdos ouvidos na televisão e nas rádios também são leituras e quando as crianças são expostas a essas manifestações elas têm maiores vantagens na escola se comparadas com as outras crianças que não possuem as mesmas oportunidades. Ouvir uma leitura é como ler com os próprios olhos, a diferença existente é no “canal pelo qual a leitura é conduzida do texto ao cérebro”. (CAGLIARI, 2006, p.156).

A leitura oral, falada ou ouvida, processa-se foneticamente de maneira semelhante à percepção auditiva da fala. A leitura visual, falada ou silenciosa, além de pôr em funcionamento o mesmo mecanismo de percepção auditiva da fala para a decodificação do texto, precisa pôr em ação os mecanismos de decifração da escrita. Não existe leitura sem decifração da escrita. (CAGLIARI, 2006, p. 158)

Como sabemos cada criança tem um tempo para aprender, um ritmo só seu que precisa ser respeitado, diante disso, os alunos na fase da alfabetização precisam de um tempo para

decifrar a escrita. Uma criança quando vai aprender a ler ainda não domina as estratégias de decifração na leitura. E a escola nesse sentido por vezes é injusta com seus alunos, pois não leva em consideração essa dificuldade, visto que a leitura é a resolução (CAGLIARI, 2006).

Percebemos com isso que, as práticas de letramento e leitura se iniciam bem antes das crianças, jovens ou adultos frequentarem a escola, essas práticas ultrapassam as relações sociais, processos de aprendizagem e a forma como as pessoas se comunicam.

Ler um texto escrito não é um processo apenas de compreender o que está escrito passando para o pensamento. Cagliari (2006, p. 159) ressalta ainda que “A leitura é um ato linguístico e está essencialmente presa a todo mecanismo de funcionamento da linguagem, da língua específica que se está sendo lida”.

Aprender a ler e escrever diz respeito à aprendizagem de uma determinada linguagem escrita e, portanto, de uma determinada cultura ou de diversas culturas, que podem ser bastante diferentes das que são aprendidas via linguagem falada, no grupo familiar. Isso não quer significar que quando se aprendem diferentes dialetos, aprendem-se, necessariamente, outras culturas; mas significa, sim, que se podem aprender variações da mesma cultura. (GOMES; MONTEIRO, 2005, p. 19)

A escrita não considera diversos aspectos fonéticos como, entonação, ritmo e outros elementos contextuais comuns na fala que nos ajuda na compreensão do que dizemos. Uma pessoa enquanto exímio leitor deve durante a sua leitura recuperar esses elementos que não são reproduzidos pela escrita, não se preocupar apenas com o significado do que está lendo, mas tendo consciência de que os elementos fonéticos são importantes para a compreensão dos significados do texto que está sendo lido (CAGLIARI, 2006).

Não é correto afirmar que a leitura é a fala da escrita, como ressalta Cagliari (2006, p. 161) a leitura é “um processo próprio que pressupõe um amadurecimento de habilidades linguísticas em parte diferentes das que ocorrem na produção da fala espontânea”. A dificuldade que uma criança tem ao aprender a ler e o esforço que a mesma faz, pode ser comparado a quando vamos aprender um novo idioma e precisamos ler um texto naquele idioma que ainda não conhecemos, a dificuldade está em conciliar os elementos fônicos com os semânticos.

Na escola, principalmente durante o período de alfabetização, as atividades de ler e escrever são mais ou menos conduzidas paralelamente. Para Cagliari (2006, p. 167) “[...] ler, principalmente nos primeiros anos da escola, me parece uma atividade tão importante quando a produção espontânea de textos, ou talvez até mais importante”.

Cavalcanti (2008) declara que estimular o gosto pela leitura não é tarefa fácil, e essa responsabilidade não pode ficar restrita apenas ao professor e à escola. Os pais e responsáveis também devem participar dessa construção do novo leitor, o incentivo à leitura deve acontecer para que a mesma se torne um momento de lazer e integração familiar. Esse incentivo deve ser estimulado nas crianças desde a infância, para que com o tempo a mesma se torne um leitor assíduo, de pensamento crítico que atue e cumpra seu papel em sociedade.

Cagliari (2006) afirma que as escolas apresentam uma valorização da escrita com relação à leitura, e destaca que essa atitude precisa ser repensada pelos educadores e permitir que a leitura assuma seu lugar de destaque assim como a escrita nas salas de aula, inclusive no período da alfabetização. Ele ainda destaca que “Além de ter um valor técnico para a alfabetização, a leitura é ainda uma fonte de prazer, de satisfação pessoal, de conquista, de realização, que serve de grande estímulo e motivação para que a criança goste da escola e de estudar”. (CAGLIARI, 2006, p. 169).

Street (2003) e Trindade (2004) compreendem que as habilidades de oralidade, leitura e escrita têm uma funcionalidade prática, variando conforme as necessidades individuais e grupais dos indivíduos em sociedade. E não servem apenas para elevar o “grau intelectual” dos sujeitos.

Como destaca Cagliari (2006) é preciso que entendamos e tratemos adequadamente a tríade oralidade, escrita e leitura. As Secretarias de Educação, autores de livros didáticos, escolas de formação, professores precisam conhecer os aspectos básicos da fala, escrita e leitura. São muitos os fatores incluídos no processo de alfabetização, os professores precisam estar cientes de como acontece a aquisição do conhecimento, questões emocionais, sociointeracionais, a realidade linguística das crianças. Quanto mais consciência a respeito desses fatores o professor tiver, mais condições de desenvolver um trabalho agradável e produtivo ele terá.

Diante de tudo o que foi exposto neste capítulo, passamos a analisar as práticas sociais ampliando nosso olhar para as vivências das crianças com relação a oralidade, leitura e escrita.

CAPÍTULO 3 – OS CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO

A ciência é a experiência, e a experiência é um manto que se tece ao longo de vários séculos; e quanto mais o manto se estende, mais a ciência é completa e segura.

C. Bini

3.1 Procedimentos metodológicos

Em busca de atender aos objetivos propostos neste estudo a perspectiva de abordagem mais adequada que será utilizada é a qualitativa, segundo as autoras Lüdke e André, a pesquisa qualitativa:

[...] tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, [...] através do trabalho intensivo de campo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Esta abordagem de pesquisa tem por característica responder questões muito particulares, questões estas que não podem ser quantificadas, já que são vastos os “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21 - 22). Compreende-se então um espaço mais aprofundado nas relações, nos processos e nos fenômenos que vão além de variáveis que podem ser operacionalizadas.

A pesquisa qualitativa estimula os participantes a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. Mostra aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. É utilizada quando se buscam percepções e entendimentos sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa qualitativa aqui desenvolvida será do tipo descritiva, que segundo Gil (2002, p.42.) “[...] têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno [...]”. Os pesquisadores que normalmente realizam esse tipo de pesquisa estão preocupados com a atuação prática.

As técnicas de coleta de dados que foram utilizadas tratam-se de duas intervenções pedagógicas que denominei de *Explosão de Ideias* e *Diário da Semana*, as entrevistas

semiestruturadas e a pesquisa documental por meio da análise dos materiais produzidos pelos alunos brasiguaios nos cadernos/diários que foram entregues durante a intervenção pedagógica *Diário da Semana*.

A entrevista semiestruturada, que é definida por Gil (2008, p. 109) “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. As entrevistas representam instrumentos primordiais para a coleta de dados, permitem correções, esclarecimentos e adaptações que as tornam eficazes na obtenção de informação. Gil (2002, p. 114 - 115) ainda diz que a entrevista “pode ser entendida como a técnica que envolve duas pessoas numa situação "face a face" e em que uma delas formula questões e a outra responde”.

A pesquisa documental dar-se-á a partir da análise dos materiais produzidos pelos alunos brasiguaios nos cadernos/diários que foram entregues durante a atividade de intervenção pedagógica *Diário da Semana*.

[...] os documentos pessoais não podem ser descartados na pesquisa social [...]. Contudo, apresentam inestimável valor para a realização de estudos exploratórios, com vistas, sobretudo, a estimular a compreensão do problema e também para complementar dados obtidos mediante outros procedimentos (GIL, 2008, p. 151).

São diversas as vantagens para que se usem documentos na pesquisa, entre elas está a questão de que os documentos são uma fonte estável e rica, podem ser consultados várias vezes e servir de base para diferentes estudos, o que traz mais estabilidade aos resultados que forem obtidos. Dos documentos também podem ser retiradas informações que fundamentam as afirmações ou declarações contidas na pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

3.2 Aspectos éticos

Este estudo iniciou-se com a submissão ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) que se realizou via Plataforma Brasil. Para tanto, efetivou-se contato com a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã (SEME) juntamente com o pedido de autorização para a realização da pesquisa (Apêndice A) e uma cópia do projeto de pesquisa em mãos que foram entregues pessoalmente à Secretária de Educação do município de Ponta Porã, que gentilmente me recebeu para que pudéssemos conversar sobre a proposta do estudo.

Durante a reunião com a secretária de educação do município, a mesma me sugeriu como *locus* para esta pesquisa a escola que por fim acabou sendo selecionada para a realização deste estudo, pois, segundo ela, o número de alunos brasiguaios que estudam nessa instituição é bem significativo, visto que a escola fica próxima à linha de fronteira e diante disso a possibilidade de haver um significativo número de participantes seria bem maior.

Após aprovação do estudo por parte do Comitê de Ética por meio do parecer nº 3.480.441, realizei primeiramente contato com a gestão da escola indicada pela SEME, em seguida falei com as coordenadoras e as professoras e em um terceiro momento entrei em contato com os alunos e seus pais/responsáveis, explicitando os objetivos do estudo e os procedimentos da coleta de dados.

Como os participantes desta pesquisa são crianças entre oito e 12 anos, houve a necessidade dos pais assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a participação dos filhos (Apêndice B), e posteriormente, as crianças também assinaram de maneira voluntária (Apêndice C) o Termo de Assentimento do Menor (TAM), para que posteriormente fosse dado início a coleta de dados. Uma cópia dos termos assinados ficou com os pais/responsáveis. Por questões éticas, a identidade de todos os participantes da pesquisa será mantida em sigilo.

Siquelli e Hayashi (p. 78, 2015) destacam que “[...] a comunidade científica passou a atentar para questões relativas ao envolvimento de seres humanos na pesquisa, e, no caso da educação, para a participação de alunos da educação básica, crianças, adolescentes e jovens”.

Essas questões apresentadas pelas autoras tratam a respeito do contato e interação entre pesquisador e participantes de estudos, e da importância do envolvimento dos pesquisadores com as questões éticas da pesquisa, visto que durante as investigações é comum que por meio das coletas de dados, acadêmicos, mestrandos, doutorandos e pós - doutorandos façam, por exemplo, observações em sala de aula, testes de aprendizagens, intervenções pedagógicas, avaliações de produção, observações sistemáticas e assistemáticas, entre outros procedimentos (SIQUELLI; HAYASHI, 2015).

Nesse sentido percebe-se a importância da pesquisa no campo educacional, visto que tais estudos contribuem para questões de ordem de estrutura da escola básica, ordem de estrutura das condições pedagógicas, formação para profissionais da educação, promoção da aprendizagem dos alunos, além de muitas outras contribuições. Ao adentrar uma instituição, ao final de um estudo, o pesquisador mostra um retrato atual da escola onde está com suas diversas faces e realidades (SIQUELLI; HAYASHI, 2015).

3.3 O *locus* da pesquisa²³

O *locus* de pesquisa e desenvolvimento deste estudo foi em uma escola municipal da cidade de Ponta Porã – MS. O critério de seleção foi a proximidade da escola com a linha de fronteira Brasil – Paraguai, o que conseqüentemente possibilita maior número de alunos brasiguaios matriculados na instituição.

Resgatando um pouco sobre a história da instituição, consta no PPP da escola selecionada que a mesma iniciou suas atividades no ano de 1980 funcionando ininterruptamente desde então. Nos primeiros anos de sua fundação atendia apenas da 1ª a 4ª série no período matutino e vespertino, a partir de 1985 passou a oferecer também a 5ª série e em 1987 além de ofertar da 5ª a 7ª série, estende o seu horário de atendimento também para o período noturno, passando então a funcionar nos três períodos.

Devido ao crescimento populacional da cidade e ao aumento do número de alunos, as solicitações por vagas aumentaram e entre os de 1990 a 1993 a escola funcionou além de em seu endereço oficial em outros prédios adjacentes. No ano de 1993 a escola passou por uma reforma em seu prédio que passou a ter a estrutura que será apresentada a seguir:

A unidade escolar possui dez salas de aula, um laboratório de informática, uma sala odontológica, um refeitório, uma cozinha, uma secretaria, uma sala dos professores, uma sala da direção, uma quadra de esportes coberta, uma sala da coordenação, dois banheiros separados por sexo e um almoxarifado.

A instituição atende atualmente um total de 1.074 alunos nos três turnos, sendo 419 estudantes no período matutino, 328 no período vespertino e 327 alunos no período noturno.

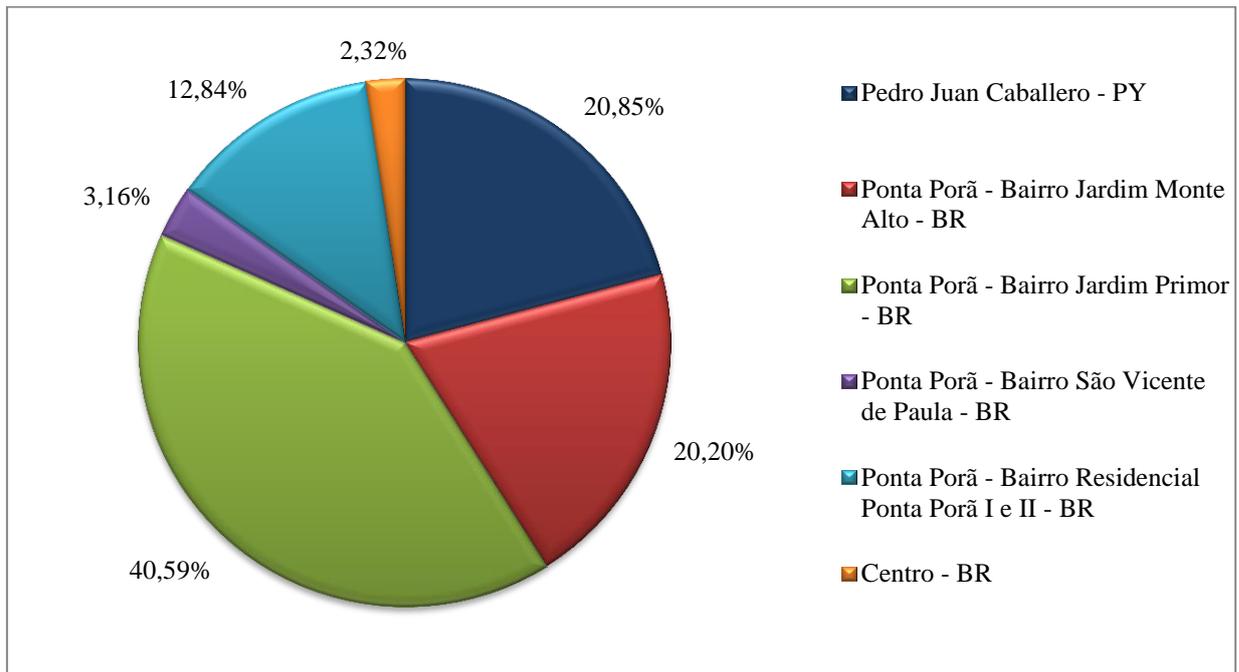
A organização do trabalho pedagógico dá-se nos seguintes horários: Período matutino das 7h às 11h20, período vespertino das 13h às 17h20 e no período noturno a EJA 1ª e 2ª fase das 18h30 às 21h50 e a EJA 3ª e 4ª fase das 18h30 às 22h40. A escola sede e extensão possuem 61 professores, 21 funcionários administrativos, 3 professores de apoio e 5 estagiários distribuídos nos três períodos.

No PPP da instituição encontra-se o levantamento das características socioeconômicas do público que a escola atende. Conforme o texto do Projeto Político Pedagógico, tal levantamento foi realizado pelas coordenadoras da escola com base em um questionário que foi respondido por todos os estudantes dos três períodos que a escola atende logo no início do ano letivo de 2019.

²³ Todas as informações e dados apresentados neste item do trabalho foram retirados do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola pesquisada.

Nos dados levantados por meio deste questionário constata-se que na escola, aproximadamente, 20,85% dos alunos moram na cidade vizinha de Pedro Juan Caballero – PY, os demais moram em Ponta Porã, sendo que 20,20% moram no bairro Jardim Monte Alto, 40,59% dos alunos moram no bairro Jardim Primor, 3,16% moram no bairro São Vicente de Paula, 12,84% moram no bairro Residencial Ponta Porã I e II e 2,32% dos alunos moram no centro da cidade de Ponta Porã.

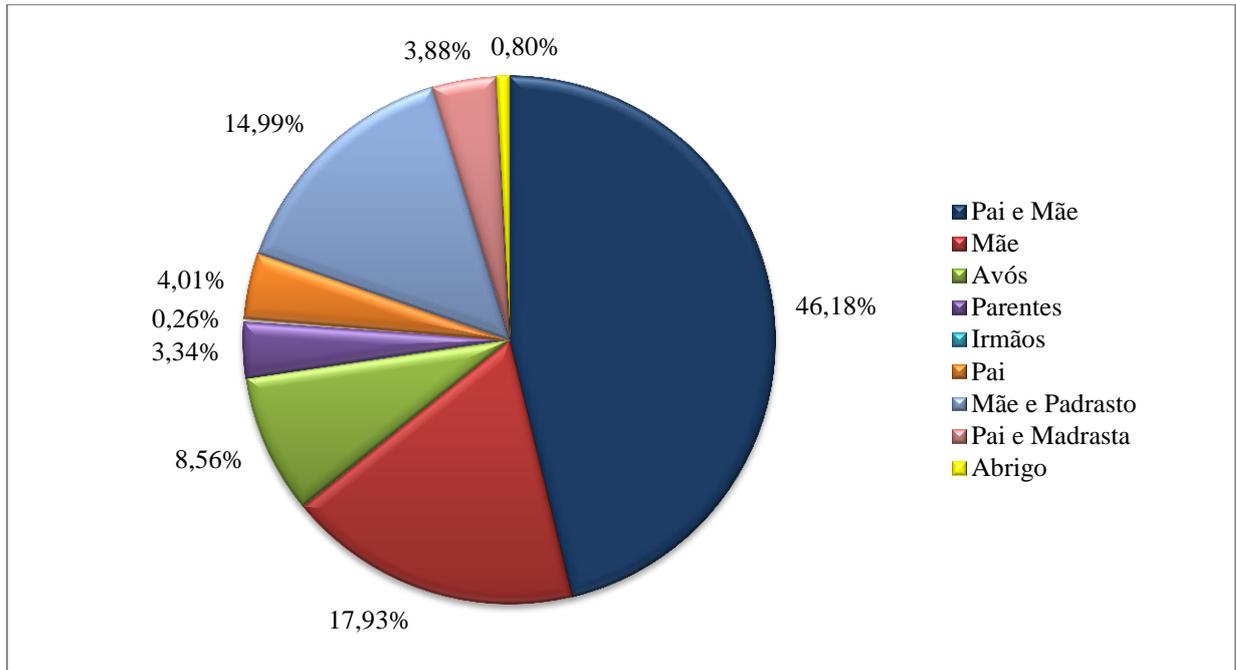
Gráfico 1 - Local no qual os alunos residem.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A estrutura familiar dos alunos da escola se dá aproximadamente da seguinte maneira: 46,18% vivem com ambos os pais, 17,93% moram somente com a mãe, 8,56% estão sob a tutela dos avós, 3,34% moram com parentes, 0,26% moram com irmãos, 4,01% moram somente com o pai, 14,99% moram com mãe e padrasto, 3,88% vivem com pai e madrasta e 0,80% moram no abrigo para menores.

Gráfico 2 – Estrutura familiar dos alunos.



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

3.4 Perfil dos participantes

Os participantes desta pesquisa são sete estudantes brasiguaios que moram no Paraguai e estudam no Brasil, e um aluno que possui residência nos dois países, totalizando oito crianças não-indígenas que estudam no 3º Ano do Ensino Fundamental²⁴ da escola selecionada. Antes de chegar à escola estabeleci contato com a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Porã (SEME). Após consentimento da SEME, me dirigi até a escola para conversar com a direção da instituição, com a aprovação da gestão da escola, fiz contato com os professores da sala selecionada e, por fim, entrei em contato com os pais e os alunos.

Os pais/responsáveis que aceitaram que seus filhos participassem da pesquisa assinaram espontaneamente o TCLE. Os estudantes também foram interrogados se desejavam ou não participar da pesquisa e também assinaram o TAM.

Para que as atividades pudessem ser desenvolvidas dentro da própria sala de aula, o contato foi realizado com todos os pais/responsáveis dos estudantes, independentemente de serem moradores de Pedro Juan Caballero ou não. Na sala havia o total de 27 alunos matriculados. Deste número de alunos os pais/responsáveis de quatro crianças não permitiram

²⁴ Estes estudantes, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), já concluíram o Ciclo de Alfabetização, encerrando uma etapa que deveria se caracterizar pela apropriação do sistema alfabético da escrita. O que os permitiria se identificar e se apropriar dos vários gêneros textuais que circulam seu espaço.

que seus filhos participassem da pesquisa, três alunos foram transferidos durante o processo de recolhimento dos TCLE e dois TCLE não manifestaram nem interesse, nem recusa em participar.

Para a análise dos resultados e discussões dos dados coletados, fiz uma seleção e considerei apenas os dados coletados dos estudantes brasiguaios que moram no Paraguai e estudam no Brasil (Calla, Girassol, Íris, Lírio, Margarida, Trevo, Hibisco) e Narciso, aluno que possui residência nos dois países.

A seguir temos um quadro com os nomes fictícios, as idades e as cidades onde moram cada um dos alunos que fazem parte dessa pesquisa:

Quadro 4 - Identificação dos alunos.

Nº	NOME FICTÍCIO	IDADE	CIDADE ONDE MORA
1	Amor-Perfeito	9 anos	Ponta Porã – Brasil
2	Begônia	11 anos	Ponta Porã – Brasil
3	Calla	8 anos	Pedro Juan Caballero – Paraguai
4	Colar-de-Pérolas	8 anos	Ponta Porã – Brasil
5	Copo-de-Leite	12 anos	Ponta Porã – Brasil
6	Dália	9 anos	Ponta Porã – Brasil
7	Gerânio	12 anos	Ponta Porã – Brasil
8	Girassol	9 anos	Pedro Juan Caballero – Paraguai
9	Tulipa	8 anos	Ponta Porã – Brasil
10	Íris	11 anos	Pedro Juan Caballero – Paraguai
11	Lírio	8 anos	Pedro Juan Caballero – Paraguai
12	Lótus	8 anos	Ponta Porã – Brasil
13	Margarida	9 anos	Pedro Juan Caballero – Paraguai
14	Narciso	9 anos	Ponta Porã – Brasil e Pedro Juan Caballero - Paraguai ²⁵
15	Orquídea	8 anos	Ponta Porã – Brasil
16	Primavera	10 anos	Ponta Porã – Brasil
17	Trevo	12 anos	Pedro Juan Caballero – Paraguai
18	Hibisco	12 anos	Pedro Juan Caballero – Paraguai

Fonte: Quadro elaborado e organizado pela pesquisadora (2019).

²⁵ A criança relatou a pesquisadora que ela tem duas casas, uma no Brasil e outra no Paraguai, dependendo do dia ou da ocasião ela transita entre as residências/países.

Por meio desta tabela é possível observar que 55,55% dos estudantes que fazem parte dessa pesquisa moram na cidade de Ponta Porã - BR, 38,88% vivem na cidade de Pedro Juan Caballero – PY e 5,55% tem casa do lado brasileiro e do lado paraguaio transitando entre os dois países, passando dias alternados nas duas residências.

3.5 Os instrumentos de coleta de dados

Neste trabalho utilizamos três instrumentos que colaboraram com a coleta de dados, são eles: roteiro de entrevista com os alunos; roteiro de questões utilizado na atividade de intervenção pedagógica *Explosão de Ideias*; caderno de bordo.

O roteiro de questões para a entrevista com os alunos, contendo 21 questões que tratam sobre o tempo que essas crianças estudam em escolas brasileiras, em qual das cidades fronteiriças os pais/responsáveis trabalham, quais idiomas eles costumam falar em diferentes locais e com diferentes pessoas, além da utilização do caderno de bordo.

O roteiro para a entrevista (Apêndice D) foi submetido à apreciação de pesquisadores que também trabalham com temas relacionados a esta pesquisa, assim foi possível fazer sugestões e correções, para que as questões fossem melhor formuladas. Além disso, o mesmo roteiro passou pela apreciação de uma criança estudante do 3º ano do ensino fundamental, que não faz parte da pesquisa, para que o mesmo fosse interpretado por alguém da mesma idade dos participantes e corrigido para ser mais bem compreendido.

Outro instrumento para coletar dados, utilizado nessa pesquisa, foi o roteiro de questões (Apêndice E) para a realização da atividade de intervenção pedagógica denominada *Explosão de Ideias*.

Um caderno/diário pequeno para que as crianças pudessem registrar o que leram e escreveram em português, espanhol e guarani também foi utilizado como instrumento de coleta de dados na atividade de intervenção pedagógica denominada *Diário da Semana*, com a intenção de perceber o que as crianças costumam ler e escrever em suas casas no dia a dia. Ambas as atividades de intervenção pedagógica mencionadas serão explicadas no próximo item do capítulo.

O Caderno de Bordo é um instrumento de anotações que também foi utilizado neste estudo durante a aplicação das atividades de intervenção pedagógica e as entrevistas semiestruturadas. Chamado por Falkembach (1987) de Diário de Campo é necessário que o mesmo tenha espaço suficiente para anotações, comentários e reflexões. O uso do caderno é individual feito apenas pelo investigador no dia a dia da pesquisa. É no Caderno de Bordo que

são anotados as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. O hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos é facilitado por meio do uso do Caderno de Bordo.

3.6 Procedimentos de coleta de dados

Depois de entrar em contato com a gestão, a coordenação, os professores, os pais e os alunos como já explicado anteriormente, deu-se início a coleta de dados para este estudo.

O primeiro procedimento a ser desenvolvido foi uma atividade de intervenção pedagógica que chamei de *Explosão de Ideias*. Tal atividade consistiu em organizar os alunos em círculo dentro da sala de aula e fazer perguntas aos mesmos a respeito das diferentes esferas da vivência cotidiana, em que práticas de leitura e escrita podem estar presentes em nossa fronteira com o uso dos diferentes idiomas como o Português, o Espanhol e o Guarani.

Anteriormente conversei com a professora regente para que a mesma sugerisse um dia e horário que fosse propício para a realização da atividade, nesta mesma conversa perguntei a ela como iríamos proceder com os alunos que os pais não autorizaram que participassem da pesquisa. A educadora sugeriu então que mantivéssemos todos os alunos dentro da sala de aula, e os que não estivessem participando da pesquisa ficariam realizando leitura silenciosa de contos infantis sob os cuidados dela, enquanto os outros estudantes responderiam as perguntas da intervenção pedagógica.

Essa atividade foi gravada com o consentimento dos participantes por meio de um gravador de voz disponível em um aparelho de celular (Samsung J8), o mesmo dispositivo também foi utilizado nas entrevistas semiestruturadas que foram realizadas com as crianças.

A segunda atividade de intervenção pedagógica que foi desenvolvida tratou-se da confecção de um *Diário da Semana* no qual as crianças relataram o que elas leram e escreveram nos diferentes idiomas (Português, Espanhol e Guarani) a cada dia durante a semana.

O terceiro procedimento desenvolvido com os estudantes brasiguaios foram as entrevistas semiestruturadas, onde por meio das perguntas propostas os participantes puderam relatar com mais detalhes a respeito das diferentes línguas/idiomas que utilizam para se comunicar de forma oral ou escrita nas diferentes esferas de letramento.

Uma vez que o TCLE já havia sido entregue aos pais e assinado pelos mesmos que concordaram com o procedimento da entrevista, assim como o TAM também já havia sido entregue as crianças e assinado por elas, conversei com a coordenadora e com a professora

para que combinássemos o melhor local e horário para que eu pudesse aplicar as entrevistas com cada criança. Dessa forma, na semana programada para iniciar os procedimentos, fui até a sala das crianças e expliquei que os alunos participantes da pesquisa que moravam no Paraguai seriam levados para o pátio e responderiam algumas perguntas para que eu pudesse concluir o meu trabalho.

Os estudantes responderam as perguntas de forma individual em um ambiente isolado da sala de aula. Devido à pequena estrutura da escola, tive que optar por aplicar as entrevistas no pátio da instituição em horários nos quais esse espaço não estava sendo utilizado/frequentado pelos demais alunos da escola. Ao chegarem no local da entrevista eu explicava a cada um dos participantes que a entrevista seria gravada e que eles responderiam algumas perguntas a respeito da realidade deles com a família, amigos e parentes, em casa, na rua e na escola, que se não quisessem responder alguma questão era só falar e que se ficassem cansados poderíamos continuar em outro dia sem problema nenhum. A entrevista era então realizada e ao final eu levava os alunos de volta à sala de aula.

Cada entrevista durou entre 35 e 54 minutos, realizadas no mês de outubro de 2019, todas as entrevistas realizadas com as crianças foram gravadas no gravador de voz de um celular Samsung J8, somando o total de 5 horas e 32 minutos. Durante os meses de novembro e dezembro transcrevi as entrevistas com o cuidado de não perder a essência das falas dos alunos entrevistados, totalizando 64 laudas.

CAPÍTULO 4 – ENCONTRANDO DIREÇÕES: ANÁLISE DOS DADOS, RESULTADOS E DISCUSSÕES

“*Eu li no carro: mi Toyota es fantastico*”

Trevo, 12 anos

No quarto capítulo apresento as análises das duas atividades de intervenção pedagógica, *Explosão de Ideias* e *Diário da Semana*, que foram desenvolvidas com os participantes durante a coleta de dados e os resultados das entrevistas semiestruturadas realizadas com as crianças.

4.1 Atividade de intervenção pedagógica: *Explosão de Ideias*

A primeira atividade desenvolvida no início da coleta de dados foi a intervenção pedagógica denominada como *Explosão de Ideias*. Com vistas a compreender o uso feito pelas crianças brasiguaias da língua portuguesa, guarani e espanhola nas diferentes esferas de letramento, essa atividade consistiu em organizar os alunos em círculo dentro da sala de aula e fazer perguntas aos mesmos (Apêndice E) a respeito das diferentes esferas da vivência cotidiana.

O roteiro utilizado parte de cinco perguntas que acabaram por desencadear outras ao longo da atividade:

- Onde tem coisas para ler?
- Onde tem coisas para escrever?
- O que encontramos para ler?
- O que encontramos para escrever?
- Em quais idiomas/línguas?

Permeando essas cinco questões na intervenção as crianças refletiram e falaram sobre as diferentes esferas de vivência cotidiana em que práticas e eventos de leitura e escrita podem estar presentes em nossa fronteira com o uso dos principais idiomas que circulam na região.

- Casa (Cômodos da casa);
- Rua;
- Praça/parque;
- Igreja;
- Trabalho da mãe, do pai e/ou do responsável;
- Escola

➤ No caminho de casa até a escola.

Após a realização desta intervenção pedagógica, foi possível levantar três aspectos por meio das respostas dadas pelas crianças: esferas de letramento; materiais que utilizam para leitura e escrita; em que língua/idioma esses materiais estão escritos e podem ser lidos.

Ao iniciar a intervenção, questionei as crianças sobre “Onde tem coisas para ler?”, diversos foram os locais lembrados e citados por elas. Entre os exemplos expostos, os alunos falaram que encontram coisas para ler em locais como na biblioteca, na escola, pela estrada, na livraria, na cidade... em casa, no mercado, na lanchonete, no hospital, no dentista, na padaria, na sorveteria, na praça, na pizzaria, no parque, na farmácia e na fazenda.

Ao lançar essa pergunta, pensei que as crianças iriam se referir aos portadores de textos, mas como podemos observar elas não citam materiais como livros e gibis, por exemplo, mas citam locais onde pode haver algo escrito para ler. Isso nos leva a analisar que as mesmas têm consciência da presença da escrita em sociedade e a funcionalidade dela no dia a dia.

Como ressaltado por Soares (2009) a pessoa ou grupo se torna letrado ao desenvolver não só as habilidades de ler e escrever, mas também ao utilizar em sociedade a leitura e a escrita. Só a alfabetização não é garantia para a formação de sujeitos letrados. Para promover o letramento é preciso que as pessoas tenham oportunidades de presenciar situações que envolvam leitura e escrita e se insiram em um mundo letrado.

No início da intervenção eu perguntei aos alunos “Onde tem coisas para ler?”, todavia, foi apenas ao serem questionados sobre “Onde tem coisas para escrever?” que os mesmos lembraram do celular, do tablet, do notebook e do computador. Ao perceber isso eu perguntei as crianças se a gente consegue ler nesses objetos e a sala concordou que sim, podemos tanto ler, quanto escrever nesses itens.

Quando listam esses objetos podemos perceber que as crianças, pelo menos algumas, estão em contato com diferentes tipos de novas tecnologias e utilizam as práticas de letramento na leitura e na escrita por meio do uso do celular, do tablet, do notebook e do computador, são então letradas digitalmente. Ribeiro e Coscarelli (2014, p.181) conceituam que “*Letramento digital* diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras”.

As mesmas autoras ainda destacam que para ser “letrado digital” o indivíduo precisa saber se comunicar nas mais diversas situações, com diferentes propósitos e em diferentes

ambientes com intuítos pessoais e profissionais. Como por exemplo, trocas de mensagens eletrônicas por e-mail, *WhatsApp* e SMS. Ou ainda buscar informações na internet, selecionando-as e avaliando sua credibilidade.

Após apresentarem os locais onde se pode haver algo escrito para ler, os participantes foram questionados a respeito de quais materiais tem para escrever nos lugares que eles comentaram e apresentaram, entre as respostas as crianças responderam que podem escrever:

No caderno e no livro.
 Diário.
 Em alguma folha.
 No quadro.
 Na parede. (risos)
 No chão, na mesa.
 No banheiro, quando o vidro tá meio molhado passa o dedo dá pra escrever coisa... no espelho.
 No celular, no tablet.
 No notebook.
 No computador.
 No jornal tem caça-palavras.
 Revistas.
 Nos gibis.

Por meio das respostas das crianças percebemos que elas identificam uma variedade de portadores servindo de base ou ambiente de fixação de diversos gêneros, que servem a diferentes funções, uma vez que portador é o local onde o gênero é materializado. Vieira (2014, p.315) declara que “*Suporte* ou *portador* é o meio físico ou virtual que serve de base para a materialização de um texto. Atualmente, existem vários tipos de suporte: jornal, revista, *outdoor*, embalagem, livro, software, blog etc”.

Ao escrever sobre as tipologias comunicacionais, Maingueneau (2001, p. 66) destaca as dificuldades de se delinear uma divisão clara entre as funções da linguagem e as funções sociais.

Categorias como “discurso polêmico”, “didático”, “prescritivo” etc. indicam aquilo que se *faz* com o enunciado, qual é a sua *orientação comunicacional*. Elas se apresentam ora como classificações por *funções da linguagem*, ora por *funções sociais*. Mas é muito difícil traçar uma fronteira nítida entre esses dois tipos.

Para Maingueneau (2001, p. 67), “os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discurso associados a vastos **setores de atividade social**”, isso quer dizer que nos vários setores da atividade social, os gêneros se fazem presentes exercendo variadas funções como a função lúdica, a função de contato, a função religiosa, etc.

No fragmento anterior, podemos observar nas falas das crianças ao notar o suporte que elas mencionam e inferir que os alunos reconhecem as várias funcionalidades da escrita, por exemplo: escrever no quadro, no espelho, na parede, no chão, na mesa, no caça palavras do jornal tem um tom lúdico, diferente de escrever no caderno e no livro que é um tom mais pedagógico.

Vieira (2014) reconhece que durante o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, não é suficiente trabalhar apenas os diferentes gêneros textuais; é necessário também explorar os diferentes portadores em que os gêneros são veiculados. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que quando as crianças identificam um portador de texto como sendo “para ler” elas já conseguiram descobrir sua função específica; antes de fazer essa identificação, elas podem atribuir outra função ao material.

Uma vez que a aprendizagem acontece em espaços formais e informais, assim como a escrita muda de um lugar para o outro Kleiman (2005, p. 6) reconhece que “[...] o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares”. É possível perceber esse impacto apontado pela autora por meio das respostas das crianças que relataram ser possível escrever em diferentes locais.

Pensando nas coisas que tem para ler e escrever, instiguei as crianças a pensarem em quais línguas/idiomas (português, espanhol ou guarani) encontramos esses materiais para lermos e escrevermos.

Primeiramente pedi que eles pensassem na casa deles, e o primeiro material que eles falaram foi o caderno, declarando que dependendo da aula eles escrevem em determinado idioma, se for aula de espanhol eles tem que escrever em espanhol, nas outras disciplinas eles escrevem em português.

Percebo aqui que mesmo pensando na esfera doméstica, o primeiro exemplo que os alunos lembraram foi do caderno que utilizam em sala de aula, constatando que ambas (esfera doméstica e escolar) estão associadas. As crianças interagem e convivem entre si por meio das esferas e em diferentes idiomas.

[...] Constatamos que o letramento escolar acaba sendo incorporado ao letramento da casa, e isso torna-se facilmente compreensível, uma vez que a sociedade contemporânea atribui uma significação muito forte a ela, não havendo uma dicotomia entre ambas, uma vez que há a pedagogização nas duas esferas: a escolar e a doméstica e, embora uma esfera de letramento possa prevalecer sobre as demais, espaços de uso da linguagem, como o da casa, o da escola, entre outros, são constantemente hibridizados por práticas comuns a uns e outros (SILVA, 2007, p. 91).

Vale ressaltar aqui que embora reconheçamos a hibridização das esferas, o caderno é algo típico do espaço escolar e o fato das crianças lembrarem-se do caderno nos faz pensar que as mesmas convivem com pouco material de leitura e escrita em suas residências e as referências que têm são dos materiais relacionados à esfera escolar. Pensando nisso Silva (2007, p. 114) afirma que “as práticas de letramento dependem da significação que assumem para a criança no seu cotidiano”.

Até o momento, com relação à esfera doméstica, as crianças só citaram portadores de textos em suas respostas e o mais curioso que me chama a atenção nesse último caso, é que as crianças citam o caderno que é um material mais característico da esfera escolar, mas pode estar também muito presente na esfera doméstica por meio de cadernos de receitas e anotações de modo geral, em nenhum momento citam portadores ou gêneros que pertencem a esfera doméstica de letramento.

Aproveitando a colocação das crianças a respeito do uso do caderno eu perguntei se por ventura alguma vez já aconteceu delas se confundirem na hora de escrever, e onde era para escrever uma palavra em português eles escreverem em espanhol, e algumas crianças confirmaram dizendo que sim, que às vezes isso acontece, outras disseram que não acontece.

Kalyne: Será que não acontece de às vezes, sem querer, a gente escrever em espanhol na hora que deveria escrever em português?

Crianças: Sim.

Não.

Sim.

Sim.

Sim.

Eu fiz essa pergunta, porque já tinha observado que ao preencherem o TAM, algumas crianças haviam confundido palavras misturando o português com o espanhol. Essa constatação é relatada no PPP da escola pesquisada que assinala como sendo uma dificuldade a ser enfrentada o fato dos alunos matriculados que são oriundos de Pedro Juan Caballero terem dificuldades em falar e entender o português.

Outro cômodo da casa que eu direcionei a resposta para as crianças no decorrer da intervenção foi o banheiro, a crianças então pontuaram que nesse cômodo os rótulos das embalagens, com nome e modo de usar vai variar de idioma, dependendo do local onde o produto foi fabricado e onde foi comprado. Algumas crianças disseram que em suas casas os rótulos estão em português e outras disseram que estão em espanhol.

Kalyne: Lá no banheiro da nossa casa existe coisa pra gente ler?

Crianças: O shampoo.
 Quando a gente vai fazer o “número 2” pega uns vidro e lê.
 Sabão.
 Jornal.
 Condicionador.

É importante ressaltar aqui que, neste momento, algumas crianças que moram no Brasil se deram conta que em suas casas tem rótulos escritos nos dois idiomas, português e espanhol. Assim como as que moram no Paraguai também chegaram a essa conclusão.

Aqui as crianças se deram conta de duas formas diferentes que a escrita é utilizada: uma para identificar nome das marcas e também instruções de uso. Com relação a essa colocação Marcuschi (2005) acredita que existe uma relação direta entre os gêneros textuais e o letramento, para ele todo gênero se realiza em textos, as nossas manifestações verbais mediante a língua se dão como textos e não como elementos linguísticos isolados. Toda manifestação linguística se dá como discurso que é a língua em uso.

Os gêneros são também fatos sociais e não apenas linguísticos e circulam em meio às práticas da escrita. Para o autor, nas sociedades letradas, é fundamental o conhecimento dos gêneros da escrita. E ele classifica como *gêneros minimalistas*, os gêneros da escrita que podem ser facilmente utilizados por indivíduos com baixo grau de letramento, como por exemplo, lista de compras, lista de materiais, endereços, cartas, avisos, cartazes, receitas culinárias, entre outros.

Sobre o fato das crianças identificarem diferentes formas de como a escrita é utilizada, como quando identificam marcas e instruções de uso nos produtos existentes no banheiro, é possível, como ressaltado por Silva (2007, p. 106) confirmar que “[...] é pela leitura que se adquirem habilidades a serem desenvolvidas para a aquisição de outros conhecimentos, além de servir para formar, informar, resolver situações do cotidiano, distrair, proporcionar prazer [...]”.

A consciência dessa diversidade é benéfica para as crianças que podem perceber que o universo da leitura e da escrita transcende a sala de aula e todo o ambiente escolar, variadas são as finalidades com que os textos são produzidos em sociedade, assim como seus gêneros também são numerosos. Para Soares (2009, p. 6) “Os textos, orais ou escritos, variam em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer... A finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo – seu gênero [...]”.

Fazendo uma ligação com os rótulos e a diversidade de idiomas presentes nas embalagens, uma aluna contou que a tia dela comprou uma piscina no *Planet*²⁶ “e a caixa estava escrita em espanhol”. Diante dessa intervenção da menina, outro aluno destacou que “no Planet tem caixas de brinquedos que estão em inglês também”.

Por ser uma fronteira de turismo comercial é muito comum nas lojas e nos locais de comércio ambulante do Paraguai encontrarmos produtos importados e em suas embalagens as instruções de uso e demais informações virem escritas em diversos idiomas. Além do espanhol temos o inglês, o chinês, o coreano, entre outros, que comumente são vistos no comércio.

Ao pedir aos alunos que pensassem no que tem para ler e escrever na cozinha de suas casas e em quais idiomas, automaticamente as crianças lembraram dos rótulos dos alimentos e novamente se mostraram bem divididas com relação ao idioma, pois me disseram que a embalagem de alguns alimentos está em português e outros em espanhol.

Kalyne: Um exemplo de algum alimento que está em espanhol...

Crianças: Fideo

Kalyne: O que é fideo?

Crianças: Macarrão.

Na minha casa é espaguete.

Kalyne: Aí é português?

Crianças: É.

Kalyne: O que mais?

Crianças: Juky.

Kalyne: O que é isso?

Crianças: É sal.

Kalyne: Juky significa sal em guarani?

Crianças: É

Mais uma vez percebemos aqui a presença dos três idiomas em uma situação cotidiana das crianças ao pensarem na cozinha de suas casas e como Ribeiro (2004) destaca ao caracterizar a esfera doméstica, as atividades relacionadas ao consumo também fazem parte da mesma. É válido considerar o entendimento de Oliveira que destaca o fato de que

Enxergar o letramento como algo ‘singular’ é esquecer que a vida social é permeada por linguagem de múltiplas formas e destinada a diferentes usos. Nela, são veiculados gêneros diversos que são praticados por diferentes pessoas nas mais diversas atividades sociais orientadas a partir de propósitos, funções, interesses e necessidades comunicativas específicas, [...]. E é exatamente porque se constitui como algo ‘plural’ que vale a pena problematizá-lo [...] (OLIVEIRA, 2009, p. 5).

²⁶ Shopping que fica na cidade de Pedro Juan Caballero/PY especializado em vendas de produtos importados.

Em outro momento pedi que os alunos pensassem no caminho de casa para a escola, como anteriormente eles já haviam lembrado das placas de trânsito, eu perguntei a respeito dos idiomas que estão nas placas.

Kalyne: Quando vocês vêm para a escola, quais são os idiomas que estão nas placas que vocês encontram vindo para a escola?

Crianças: Também tem Brasil escrito.

Assim né... quando a gente vai tem um monte de placa, daí tem palavras escritos em espanhol e em português.

Kalyne: Que palavras que tem escritas em espanhol?

Crianças: Pare

Kalyne: Lá no Paraguai vocês veem escrito PARE?

Crianças: É. Sim.

Kalyne: E escreve igual no Brasil?

Crianças: Sim

Considerando o fato de que os sinais de trânsito passam mensagens que são universais e, portanto devem ser entendidas por todos da região, independentemente do idioma que pronunciam, as crianças, após alguns minutos de conversa, concluíram que as placas do comércio são escritas em português do lado brasileiro e em espanhol do lado paraguaio. As crianças constataram também que muitos estabelecimentos do Paraguai têm seus nomes escritos com palavras em inglês, como por exemplo, *Shopping China, Planet, Shopping West Garden, Burger King, MC Donalds*.

Mallmann (2016, p. 90) destaca que “No mundo cada vez mais globalizado pela mídia eletrônica e pelos meios de comunicações de massa, sabemos que existem atualmente, milhares de marcas espalhadas pelo mundo, algumas mais conhecidas, outras nem tanto”, e deixa claro como em tempos de globalização a presença de diferentes línguas em diferentes lugares do mundo se torna cada vez mais comum.

Outra curiosidade constatada pelas crianças foi o fato de alguns estabelecimentos terem nomes que são escritos da mesma maneira, mas pronunciados de modos diferentes em português e em espanhol, como é o caso dos shoppings *Gigante e Roma*.

Outra pergunta que fiz as crianças estava relacionada à esfera religiosa:

Kalyne: Vocês vão à igreja/culto?

Crianças: Sim.

Kalyne: Lá na igreja/culto o que vocês encontram para ler e em quais idiomas?

Crianças: O pastor fala da Bíblia.

Dios es amor.

Kalyne: É a igreja onde você vai?! Está em qual idioma?

Crianças: Espanhol.

Kalyne: Aqui do colega, qual é a igreja que você vai?

Criança: Filhos do Rei.

Kalyne: É no Paraguai ou no Brasil?

Crianças: Brasil.

Kalyne: Então está escrito em...

Criança: Português.

Algumas crianças relataram que estudam na igreja, fazem catequese e escola dominical, ao serem questionados a respeito do que eles leem nesses encontros as crianças me responderam:

Kalyne: O que vocês leem na igreja em espanhol?

Crianças: La Biblia.

Kalyne: Tem algum folheto que eles entregam lá?

Crianças: Sim, eles têm um folheto quando vem pastor novo, eles colocam folheto.

Kalyne: Em espanhol?

Crianças: Sim, tudo em espanhol.

Ribeiro (2004) destaca que na esfera religiosa os livros, folhetos, Bíblia e demais materiais que são diretamente relacionados a essa área são incluídos. Foi possível perceber que as crianças estão em constante contato com esses materiais, tanto no Brasil, quando no Paraguai e que é comum o uso desses portadores durante as celebrações.

Ao conversar com eles sobre as igrejas que frequentam, uma das alunas disse que frequenta igrejas nos dois países, uma no Brasil e outra no Paraguai, ao questionar sobre os folhetos que entregam, ela me disse que no Brasil os folhetos estão escritos em português e no Paraguai em espanhol.

Neste sentido Albuquerque (2010) diz que houve o aumento da quantidade de missas e cultos em espanhol nos últimos anos e isso acabou contribuindo para que os paraguaios frequentassem as missas e os cultos, mesmo que alguns padres e pastores sejam brasileiros.

Questionei também os alunos a respeito de qual idioma é utilizado pelas pessoas nos momentos da missa, culto ou celebração. Uma das alunas que frequenta uma igreja no Paraguai disse que eles misturam os idiomas, em alguns momentos falam em espanhol, em outros português e utilizam também o guarani.

Assim como foi declarado pela aluna que acontece uma mistura de idiomas no momento do culto, Albuquerque (2010) confirma que é muito comum entre as pessoas que vivem nas áreas de fronteira ocorrer um *hibridismo linguístico*. Segundo o autor, na região de fronteira é comum os moradores misturarem os idiomas. Ferraro Júnior e Buitoni (2010, p. 8) destacam que os “[...] paraguaios falam o português, assistem aos canais brasileiros e ao futebol, acompanham as notícias e as músicas do Brasil”. Assim percebemos que não só nas

missas e nos cultos, mas em momentos de lazer, nas escolas, praças, no trabalho as pessoas transitam pelos idiomas, falando ora em português, ora em espanhol, ora em guarani.

Perguntei aos alunos se eles iam ao trabalho da mãe e/ou do pai ou de algum parente e se lá encontravam coisas para ler e escrever em diferentes idiomas, uma das crianças disse que o tio trabalha no *Hotel Royal* no Paraguai, e mesmo me respondendo em português o nome do hotel ela pronunciou com sotaque do espanhol.

Albuquerque (2010, p. 588) declara que diante do hibridismo linguístico presente na fronteira, é comum acontecer a mistura de palavras. Como observado anteriormente, essas trocas “acontecem de maneira pontual em algumas palavras do português, que aparecem quando os sujeitos estão falando em espanhol, ou palavras em castelhano, quando estão se comunicando em português”.

[...] a variação linguística sofre as pressões sociais e o falante tem que adequar a língua ao seu interlocutor. Esse uso linguístico, porém, além de se adequar às situações de uso, reflete as atitudes linguísticas do falante em relação a sua língua e à de seu interlocutor, ora valorando-as positivamente, ora negativamente. Essas valorações, no entanto, dependem da consciência linguística que se define dentro dos grupos, por meio das interações verbais (SANCHES, 2006, p. 166).

Questionei as crianças se elas conheciam algum estabelecimento na cidade cujo nome fosse em guarani, elas não lembraram de nenhum no momento da intervenção, todavia, uma das alunas disse que ela sabe do “Jakaru” que passa na televisão que é a propaganda de um restaurante e essa palavra significa “comer” quando traduzido para o português.

Aproveitando esse comentário da aluna, eu perguntei as crianças sobre os meios de comunicação, questionando sobre o que elas escutam e leem na televisão:

Kalyne: E na televisão o que vocês escutam? Vocês leem coisas em quais idiomas na televisão?

Crianças: Português.

Espanhol.

Espanhol e guarani.

Kalyne: Guarani também na TV?

Crianças: Eu também em guarani.

Uma das alunas também me questionou se eu conhecia a respeito da novela *La Rosa de Guadalupe*:

Criança: Tia sabe no Paraguai essa novela *La Rosa de Guadalupe*?

Kalyne: Novela?

Criança: Aham... passa na TV também.

Pinto (2000) pondera que as crianças cada vez mais cedo veem televisão. Para o autor, ver televisão não é um ato individual, pelo contrário, é um ato social, pois os meios se encontram na dimensão do cotidiano infantil.

Por meio dessas mídias as crianças têm acesso a diversas situações, questões de vida social, podem adquirir informações, ver problemas, assuntos próximos ou distantes delas “[...] sobre diversas facetas e dimensões do tempo e do espaço, numa linguagem complexa que resulta de uma combinação de várias linguagens” (PINTO, 2000, p. 266).

Ao atribuírem significado com o que elas veem ou escutam nas mídias, as crianças estabelecem uma relação íntima com o que faz parte do seu cotidiano. Quando comentam a respeito do que viram ou ouviram na televisão, no cinema, no rádio, na internet elas participam da sociedade, interagindo com os demais, se adaptando, questionando, argumentando e percebendo que há outros sentidos sociais e culturais. Por meio dessas vivências e experiências comuns, sejam reais ou virtuais elas passam a conhecer o mundo, se expandindo e transformando o seu grupo social (PINTO, 2000).

Kleiman (2005) destaca que na internet e na televisão a multimodalidade²⁷ é muito presente, porque o texto televisivo ou os hipertextos da internet utilizam outras linguagens além da verbal e a gráfica, como por exemplo, a musical, para que a mensagem faça sentido. Essa utilização de várias linguagens pode ser observada também na mídia impressa como jornais, revistas e livros didáticos. A autora afirma que na pós-modernidade não podemos mais dizer que os textos são essencialmente escritos, mas sim que são multissemióticos.

Analisando a oralidade das crianças por meio dessa intervenção pedagógica, percebo que no cotidiano das mesmas, a presença do guarani é mais notada e comentada por elas no campo da oralidade, por meio dos programas de TV e nas missas e nos cultos religiosos. Albuquerque (2010, p. 585) a respeito do guarani declara que mesmo tendo sido um idioma que “tenha sido historicamente negado pelos colonizadores e pela elite econômica e cultural da capital, constituiu-se ideologicamente na língua da resistência para muitos paraguaios”.

Com relação à escrita, os materiais utilizados pelas crianças são bastante variados, entre eles estão: caderno, livro, diário, folha, caça palavras no jornal, revistas e gibis. Eu achei curioso serem apresentados por elas no momento da intervenção, locais considerados por muitos adultos como ‘impróprios’ ou ‘inusitados’ para se escrever, mas que estão bem relacionados ao mundo lúdico das brincadeiras e vivências infantis, como por exemplo, parede, mesa e espelho embaçado do banheiro. Materiais eletrônicos como celular, tablete,

²⁷ Kleiman (2005, p. 48) “O texto comum na mídia hoje é um texto **multissemiótico** ou **multimodal**: são usadas linguagens verbais, imagens, fotos e recursos gráficos em geral”.

notebook e computador também foram mencionados pelos alunos como material para a escrita.

Os materiais de leitura mencionados pelas crianças foram principalmente os rótulos de alimentos, placas de trânsito, outdoor e faixa com nome de estabelecimentos comerciais e cardápios. A mídia televisiva também foi destacada pelos alunos que assistem tanto canais brasileiros, quanto paraguaios, estando em constante contato com os idiomas português, espanhol e guarani, além de fazerem leitura de imagens a partir desse meio de comunicação.

Com base em outro instrumento de coleta de dados, no próximo tópico me proponho a dar continuidade as análises e discussões da pesquisa, trabalharei com dados a respeito do que as crianças leem e escrevem em suas casas e em quais idiomas.

4.2 Atividade de intervenção pedagógica: *Diário da Semana*

Com o objetivo de mapear os usos feitos pelas crianças das práticas e dos eventos que envolvem a leitura e a escrita nas diferentes esferas de letramento e indicar quais materiais de leitura e escrita os estudantes brasiguaios estão manuseando em seu cotidiano, um diário foi organizado para que as crianças escrevessem o que leram e escreveram em casa durante os sete dias da semana.

A proposta era que todos os dias em sala de aula, sendo orientados por mim, os alunos escrevessem no diário o que leram e escreveram em casa no dia anterior, ou seja, na terça-feira eles escreviam as informações de segunda-feira, na quarta-feira escreviam as informações de terça-feira e assim por diante e em quais idiomas as coisas foram lidas e escritas. No final de semana, de sexta-feira à noite a domingo eu pedi que eles anotassem as informações no caderno e na segunda-feira transcreveriam no diário.

Para que os alunos pudessem diferenciar os idiomas que liam e escreviam, eu solicitei que eles pintassem de vermelho as palavras que leram ou escreveram em espanhol, de azul as que leram ou escreveram em guarani e de amarelo as que leram e escreveram em português. A proposta inicial do diário era que o mesmo fosse construído em uma semana, mas isso não aconteceu, pois na semana do desenvolvimento da atividade a escola paralisou por dois dias suas atividades pedagógicas e administrativas (sexta-feira e segunda), diante disso o preenchimento do diário se deu em duas semanas e não mais uma como era o previsto.

Street (1995) escreve sobre a dificuldade de se realizar pesquisas em ambientes privados como o familiar. A organização deste diário foi inspirada em uma proposta feita por ele ao dizer que quando o pesquisador não pode se fazer presente para coletar dados, o mesmo

Observando o diário de Íris, os materiais de leitura usados por ela foram: histórias, nomes de filmes, livros, diário (utilizado na atividade), diário (pessoal), nomes de rótulos de embalagens, carta, gibi, caderno, quadro, bíblia, revistas, caderno da igreja, jornal e revista.

Ao analisar o diário do que a Íris leu, é possível perceber que ela inclui leituras realizadas na esfera doméstica ao ler o jornal e a carta, na esfera do lazer quando escreve que leu o Gibi, histórias, revista e o título do filme (Homem formiga) na televisão e também faz leituras associadas à esfera escolar, ao escrever que leu livro e fez as tarefas. Destaco aqui a leitura da Bíblia e do *caderno da igreja*, que adentram a esfera religiosa como destacado por Ribeiro (2004).

No diário, quando ela escreve que leu “Homem formiga”, se refere ao título do filme na televisão, me certifico disso, porque quando estava coletando esses dados, lembro-me de Íris me contar que no dia anterior tinha assistido ao filme e lido o título na televisão. Atrélendo a atividade de leitura ao filme.

Íris apresenta o *filme La Rosa de Guadalupe* e *TV* como materiais leitura, levanto a hipótese de que ela utilizou a mesma lógica da resposta anterior e se referiu a ler o título do filme e os textos/frases nos comerciais de TV. Nessas situações fica clara a presença da esfera do lazer na vida de Íris, que como salientado por Ribeiro (2004) trata-se de leituras feitas por diversão, para se distrair.

Mesmo não me propondo a investigar a oralidade, por meio da análise do diário de Íris, é possível perceber que ela registra ter “lido” e conseqüentemente escutado, filmes e programas na TV em português e espanhol, o que nos leva a perceber o contato com diferentes idiomas que Íris tem através dos meios de comunicação.

Ela realizou também a leitura de rótulos (Café Belém e Nescau) produtos que são usados principalmente durante o café da manhã em nossas casas. Como essa atividade foi desenvolvida após a *Explosão de Ideias* (primeira atividade de intervenção), acredito que Íris estava atenta em registrar também os rótulos das embalagens que foram muito lembrados pelas crianças durante a primeira intervenção.

Com relação aos idiomas utilizados por Íris para realizar a leitura desses materiais, é possível constatar o uso do português quando faz a leitura de histórias, livros, atividades escolares, diário (utilizado na atividade), revista, textos. O uso exclusivo do espanhol por Íris se dá por meio da leitura da bíblia, do uso do *caderno da igreja* e do diário pessoal. Julgo interessante destacar o uso feito por Íris do português e do espanhol nos programas de TV e filmes, como por exemplo, ao registrar que leu o jornal em dias diferentes da semana, ela destaca na quarta-feira a leitura em espanhol e no sábado a leitura em português. Assim como

os filmes, no domingo ela assistiu a um filme em espanhol (La Rosa de Guadalupe) e na segunda assistiu a um filme em Português (Homem formiga).

O segundo diário a ser analisado com relação ao que as crianças leram durante a semana será o de Trevo que tem 12 anos de idade.

Figura 7 - Diário de Trevo indicando o que leu durante a semana.

O QUE EU LI EM CASA ESSA SEMANA:

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
Eu li no mercado Hipermercado	Eu li no mercado	Eu li no carro Toyota fantástico	Eu li no desenho Hotel Transilvânia	Eu li na placa atalaya	Eu li na placa Tom e Jerry	Eu li na placa Calonga

- Pinte de **VERMELHO** as palavras que você leu em **ESPAÑHOL**;
- Pinte de **AZUL** as palavras que você leu em **GUARANI**;
- Pinte de **AMARELO** as palavras que você leu em **PORTUGUÊS**.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Observando o diário de Trevo, os materiais de leitura usados por ele foram: *outdoor* e placas do comércio, rótulos de embalagens, títulos filmes e títulos de desenhos, mensagens em vidros de carro.

Ao analisar o diário do que Trevo leu, é possível perceber que ele inclui leituras realizadas principalmente na rua, do caminho de sua casa até a escola em placas e *outdoor*. *Hipermercado*, *Atalaya* e *Calonga* são nomes de estabelecimentos comerciais que ficam próximos à escola onde as crianças estudam. Na esfera doméstica, as leituras de Trevo estão restritas a dois portadores, o rótulo do *Nescau* e leituras em títulos de filmes e desenhos animados (*Hotel Transilvânia* e *Tom e Jerry*), ele também declara que leu no carro “mi Toyota es fantástico”.

As esferas de letramento, baseando-se em Ribeiro (2004) presentes no cotidiano de Trevo que é possível pontuar aqui a partir das análises realizadas são a doméstica quando em seus deslocamentos da casa para a escola ele lê as placas, outdoors e nomes de estabelecimentos comerciais tanto do lado brasileiro quanto do lado paraguaio e a esfera do lazer, quando Trevo escreve em seu diário que leu títulos de filmes e desenhos animados.

Os idiomas utilizados por Trevo para realizar a leitura desses materiais, foram o português quando fez a leitura da placa do *Hipermercado* e da oficina *Calonga*, além do rótulo do *Nescau* e o título do desenho do *Tom e Jerry*. Em espanhol ele leu a frase no carro já apresentada anteriormente, a placa do comércio *Atalaya* e o desenho *Hotel Transilvânia*. É possível perceber aqui a presença característica, mais uma vez, do espanhol e do português no cotidiano de Trevo em detrimento da língua guarani que nem foi citada por ele no diário.

O terceiro diário a ser analisado com relação ao que as crianças leram durante a semana será o de Narciso que tem 9 anos de idade.

Figura 8 - Diário de Narciso indicando o que leu durante a semana.

O QUE EU LI EM CASA ESSA SEMANA:

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
li no cha do leite	li na torre	li na televisão com duas páginas	li um artigo na prensa com yetebe	li no alubor no yetebe	li na torre de casa	li numa folha em casa
				li no jornal na minha casa		

- Pinte de **VERMELHO** as palavras que você leu em **ESPAANHOL**;
- Pinte de **AZUL** as palavras que você leu em **GUARANI**;
- Pinte de **AMARELO** as palavras que você leu em **PORTUGUÊS**.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Observando o diário de Narciso, os materiais de leitura usados por ele foram: histórias, nomes de filmes, livros, nomes de rótulos de embalagens, folha, tarefa e desenho. Ao analisar o diário referente ao que ele leu, é possível perceber que a criança inclui leituras principalmente relacionadas ao seu dia-a-dia como rótulos e tarefas da escola.

Narciso escreve que leu na televisão um desenho, que leu no celular e leu no Youtube, ao fazer esse registro, não há como saber se essa referência feita por ele é de leituras de legendas, textos ou frases que ele leu de fato nesses materiais ou se apenas assistiu não realizando de fato uma leitura.

Mesmo não considerando a oralidade como objeto de análise para este tópico, destaco aqui a preferência de Narciso em ver filmes na TV e vídeos na Internet em Português, mas ler a história em casa em espanhol. É possível perceber aqui, que na esfera do lazer ao assistir filmes e vídeos na TV e Internet, ele se sente mais confortável em realizar tal ação utilizando a língua portuguesa, já ao realizar a leitura da história é mais confortável para ele ler em espanhol. Há então em uma mesma esfera de letramento o uso de dois idiomas se alternando dependendo da situação, o que nos remete aos estudos de Travaglia (2009, p. 52) que afirma que “A língua escrita e falada apresentam uma série de diferenças devidas ao meio (visual ou auditivo) em que são produzidas”. O mesmo autor ainda destaca que “[...] não é válida a distinção que frequentemente encontramos [...] de que a língua falada seria informal e a escrita formal”, uma vez que a língua seja ela escrita ou oral como já vimos anteriormente, “apresentam cada uma um conjunto próprio de variedades de ‘grau de formalismo’”. (TRAVAGLIA, 2009, p. 53)

Com relação aos idiomas utilizados, dos diários analisados, o de Narciso é o que menos registrou a presença do espanhol, visto que o mesmo declarou ter lido apenas uma história em sua casa utilizando tal idioma. O uso do português é registrado em todas as outras atividades mencionadas pelo aluno.

Ao examinar todos diários dos alunos brasiguaios, com relação aos materiais que eles leram em suas casas, encontrei as seguintes informações: rótulos de alimentos, livros da escola, gibis, revistas, nomes de programas/filmes/desenhos da TV, Bíblia, caderno da escola, outdoor de estabelecimentos comerciais, livros de história, cardápio, diário (utilizado na atividade), diário pessoal, calendário, tarefa, bingo, cruzadinha, celular (YouTube).

O uso de aparelhos eletrônicos como, televisão, celular, notebook, computador e tablete ficou evidente não só nessa atividade *Diário da Semana*, como também na intervenção pedagógica *Explosão de Ideias*. O que nos leva a enxergar um “letramento digital” que para Bagno (2002) é uma prática que surgiu com o desenvolvimento das novas tecnologias,

transformando o comportamento das pessoas com relação às práticas de leitura, escrita e oralidade, ao mesmo tempo em que amplia o universo dos portadores de texto.

As atividades apresentadas pelos alunos não ficaram restritas apenas às suas casas, é possível observar o uso da leitura também nas ruas, mercados, comércio e lanchonetes/pizzarias, perpassando o uso doméstico e escolar que também pôde ser observado por meio da análise.

Mesmo focando na análise das práticas domésticas de letramento, é impossível não destacar a presença das esferas escolar, do lazer e religiosa que também se fazem presentes no cotidiano dos alunos participantes deste estudo. Silva (2007, p. 114) em sua dissertação de mestrado concluiu que

[...] mesmo que a escola tenha deixado sua marca como uma das principais esferas de letramento, as demais (de lazer, da religião, do trabalho, etc) também se fazem presentes no cotidiano das famílias [...]. Daí a importância de as práticas escolares considerarem os usos sociais da escrita, da leitura e da oralidade, como algo significativo, anterior e concomitante a elas.

Fica claro que o contato das crianças com diferentes gêneros e portadores textuais é variado e significativo, como elas mesmo demonstram nas anotações dos diários, o fato de convivermos em uma sociedade letrada já nos permite tal convívio. Silva (2007, p. 56) afirma que esse contato “faz com que a competência sociocomunicativa do indivíduo vá sendo construída e aprimorada”.

Com relação aos idiomas/línguas que as crianças alegaram ter lido no diário, o português e o espanhol foram os mais comentados, visto que as palavras pintadas de amarelo (português) se sobressaíram em alguns diários. Poucos alunos marcaram o Guaraní em seus cadernos, as anotações referentes à leitura do guarani ficaram restritas a nomes de praças e comércios que são comuns em Pedro Juan Caballero - PY.

O caderno de uma aluna me chamou muito a atenção, pois ela assinalou que leu em guarani materiais como livro, ditado, tarefa, desenho, o que me levou a questioná-la. A mesma me disse que no período matutino ela estuda em uma escola do Paraguai e lá eles aprendem guarani, por isso ela havia marcado tantas palavras de azul.

Sigo agora as análises dos diários das crianças com relação ao que elas escreveram durante semana.

O primeiro diário a ser analisado será o diário de Íris.

Figura 9 - Diário de Íris indicando o que escreveu durante a semana

O QUE EU ESCREVI EM CASA ESSA SEMANA:

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
Cartiga	matemática	tarefa	ditado	tarefa de matemática	uma história	matemática
separa as sílabas	português	ditado	tarefa	espanhol	tarefa	carta
português	ditado	Ciências	artes		texto	
FELIZ DIA DO PAI	Português	português				
		separa as sílabas				

- Pinte de **VERMELHO** as palavras que você escreveu em **ESPAANHOL**;
- Pinte de **AZUL** as palavras que você escreveu em **GUARANI**;
- Pinte de **AMARELO** as palavras que você escreveu em **PORTUGUÊS**.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Íris, com relação a escrita que realizou menciona os seguintes itens: cantigas, separação de sílabas, tarefas de português, espanhol, matemática, ciências e artes, carta para o Dia dos Pais, textos, cabeçalho e ditados. É possível perceber que as atividades de escrita realizadas por Íris em sua casa, estão praticamente restritas a atividades relacionadas à escola por solicitação das professoras.

Interessante destacar que as atividades de ditado mencionadas por Íris tanto nas aulas de português, quanto na de espanhol foram realizadas na escola, durante o horário de aula, mas mesmo assim ela optou por registrar no diário.

Por meio da análise do caderno de Íris, pode-se comprovar a informação que na atividade *Explosão de Ideias* as crianças comentaram, o fato de que eles escrevem em espanhol nas aulas com a professora de espanhol, e escrevem em português nas aulas das demais disciplinas.

Uma vez que fica evidente o uso do espanhol em apenas quatro situações registradas no diário: a primeira é onde ela escreve “Feliz dia do Pai”, Íris faz referência a carta que fez para o seu pai em comemoração à data que estava sendo festejada no Paraguai; as outras

situações em que ela registrou o uso do espanhol foram nas palavras (Ditado, pergunta e Español) onde faz referência a atividade de ditado realizada em sala de aula e as tarefas que realizou em casa.

Pelas atividades registradas por Íris em seu diário é possível a presença da esfera do lazer Ribeiro (2004), mesmo que pouco, quando ela por diversão, com o intuito de presentear o pai, faz uma carta para ele. Caracterizo a carta na esfera do lazer pelo conteúdo que a mesma traz, mas provavelmente Íris aprendeu a fazer a carta na escola. Outro ponto importante a se discutir aqui é o conhecimento que a participante tem em reconhecer a função da escrita e por meio dela conseguir se comunicar com o pai utilizando a carta. Fazendo parte de eventos como destacado por Soares (2002) em que a escrita é parte integrante e interagindo com o pai.

As outras situações registradas por ela estão relacionadas exclusivamente a esfera escolar na resolução de tarefas de disciplinas como português, matemática, ciências, artes e espanhol, o que nos leva a concluir que ela pouco escreve sobre outros assuntos que não seja o escolar quando está em casa. Diferente das situações de leitura em casa, que são mais diversas e não ficam restritas a esfera escolar ao comparar os dois diários (leitura e escrita) feitos por ela.

O segundo diário a ser analisado com relação ao que as crianças escreveram durante a semana será o diário de Trevo.

Figura 10 - Diário de Trevo indicando o que escreveu durante a semana.

O QUE EU ESCREVI EM CASA ESSA SEMANA:

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
Escrevi no Caderno	Fez a tarefa	Fez a tarefa	Escrevi na placa Borracharia	Escrevi o nome da Escola na minha cara	Eu escrevi no livro	Eu fiz um poema

- Pinte de **VERMELHO** as palavras que você escreveu em **ESPAANHOL**;
- Pinte de **AZUL** as palavras que você escreveu em **GUARANI**;
- Pinte de **AMARELO** as palavras que você escreveu em **PORTUGUÊS**.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Com relação à escrita que realizou, Trevo menciona os seguintes itens: caderno, tarefas, livro, poema, placa (Borracharia). Assim como na análise realizada no caderno de Íris anteriormente, por meio dos registros de Trevo é possível perceber também que as atividades de escrita realizadas por ele em sua casa, estão praticamente restritas a atividades relacionadas a escola por solicitação das professoras. A criação do poema faz parte da esfera do lazer, todavia foi uma tarefa da disciplina de português solicitada pela professora e se mescla então a esfera escolar (RIBEIRO, 2004).

Destaco aqui que Trevo também assinalou com cores diferentes no diário ao fazer referência à tarefa de espanhol, pintando de vermelho, e as demais atividades e tarefas que fez das outras disciplinas assinalou de amarelo, simbolizando o português. Mais uma vez comprovando que as crianças só utilizam oficialmente o espanhol para escrever dentro da escola nas aulas da disciplina.

No diário de Trevo, o uso do espanhol fica evidente apenas em duas situações: quando ele escreve que fez a tarefa da disciplina e quando registra “Escrevi na placa borracharia”. Ao me deparar com essa frase no diário de Trevo, eu o questionei, pois em um primeiro momento

não havia entendido a mensagem que ele quis registrar. Ao perguntar a Trevo, ele me disse que o vizinho que não sabe escrever e é borracheiro, pediu para que ele escrevesse a placa.

Não estamos nesta pesquisa analisando a esfera do trabalho, que como caracterizada por Ribeiro (2004) pode incluir ações em busca de emprego como participar de entrevistas, preencher currículos, participar de concursos, leituras em anúncios de jornais e materiais que podem ser utilizados no cotidiano de diferentes trabalhos variando de profissão para profissão. Como é o caso da placa para a borracharia que o Trevo fez com o intuito de ajudar seu vizinho analfabeto, a placa além do cunho comercial com a função de divulgar o estabelecimento, faz também a propaganda de um negócio.

Figura 11 - Diário de Margarida indicando o que escreveu durante a semana.

O QUE EU ESCREVI EM CASA ESSA SEMANA:

DOMINGO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO
desenho	tabuada Cada coru alato abraças	tabuada cruzadinha	tabuada	desenho	tabuada	

- Pinte de **VERMELHO** as palavras que você escreveu em **ESPANHOL**;
- Pinte de **AZUL** as palavras que você escreveu em **GUARANI**;
- Pinte de **AMARELO** as palavras que você escreveu em **PORTUGUÊS**.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019).

Ao analisar o diário de Margarida com relação ao que ela escreveu durante a semana, ela menciona os seguintes itens: desenho, tabuada, texto, vogais, cabeçalho, cruzadinha, desenho e tarefa. Da mesma forma como analisado no caderno de Íris e Trevo, nos registros de Margarida é possível perceber também que as atividades de escrita realizadas por ela em

sua casa durante a semana, estão restritas a atividades relacionadas à escola por solicitação das professoras.

Margarida registrou em seu diário o uso dos três idiomas, ela é a aluna que em uma conversa informal durante a realização da atividade de intervenção, me contou que estudava nos dois países. Quando ela pinta de amarelo a palavra desenho, acredito que se refere as tarefas que a professora regente passava, onde pedia aos alunos para reproduzir desenhos após a interpretação de textos, ela também destaca em amarelo as palavras tabuadas, cabeçalho, texto, vogais e tarefa. Destaco aqui que Margarida também diferenciou as cores ao registrar no diário as tarefas que fez na disciplina de espanhol, pintando de vermelho a palavra cabeçalho e cruzadinha. Ela foi a única que assinalou o uso do guarani na escrita, pintando de azul a palavra cabeçalho, o que eu acredito que tenha a ver com o fato da mesma estudar em uma escola do Paraguai também.

Fazendo uma análise geral de todos os diários escritos pelas crianças brasiguaias, com relação ao indicativo do que escreveram em suas casas durante a semana, elas citaram tarefas escolares, algumas crianças colocaram os nomes das disciplinas para fazer a mesma referência a tarefas, carta para o Dia dos Pais, bingo, oração, poema, placa para borracharia, cabeçalho do caderno, cruzadinha e história.

Ao analisar os diários constatei que as escritas realizadas em casa pelas crianças, em sua maioria, estiveram restritas as atividades escolares. Exceto pela carta que uma aluna depois relatou ter feito para seu pai, o bingo que um aluno contou ter jogado pela televisão e a placa para a borracharia que um aluno disse ter feito para seu vizinho que é borracheiro e não sabe escrever.

Atitudes bem parecidas no que diz respeito à escrita na esfera doméstica foram observadas por Street (1995). Ao pesquisar um grupo de pais de classe média, ele conclui que esses legitimam as formas escolarizadas de aprendizagem escolares, e quase diariamente as práticas escolares fazem parte das atividades realizada nas casas dessas famílias.

As atividades escolares das crianças estão muito presentes no ambiente doméstico. Todas elas escreveram que fizeram as tarefas em casa, acredito que isso ocorre por conta dos pais também terem o cuidado de se atentar e fiscalizar para que as atividades sejam feitas. Street (1995) em sua pesquisa diz que os pais, na maioria das vezes, são comprometidos com a aprendizagem de seus filhos, pelas normas que são legitimadas pela escola, eles acompanham e incentivam seus filhos nas tarefas escolares se tornando “guardiões da *literacy* escolar”.

Visto que as atividades que as crianças escreveram em casa estão em sua maioria relacionadas a resoluções de atividades escolares, o idioma que predominou em destaque no diário foi o português, uma vez que segundo as próprias crianças elas só escrevem em espanhol na aula da professora de espanhol.

Santos (2004, p. 231) ressalta que o apagamento/invisibilidade da complexidade linguística no contexto social e escolar, evidencia o *mito do monolinguismo*. Por mais que a escola se mostre culturalmente sensível a essa realidade, “ainda há um longo caminho a percorrer no sentido da co-construção das subjetividades no sentido de contribuir para novas ‘leituras’ e ‘escrituras’ no grande livro-texto que é o mundo”.

Tendo como base as esferas de letramento de Ribeiro (2004), encerro essas análises, destacando que por mais que o foco desta atividade tenha sido analisar a esfera doméstica, por meio dos dados analisados é possível perceber que outras esferas como a religiosa, a do lazer e a escolar estão presentes no ambiente doméstico.

Essa *hibridização* presente entre a esfera doméstica e as esferas religiosa e do lazer, pode ser percebida quando no diário sobre o que leram em casa as crianças registraram *Bíblia*, uma das participantes, Íris, além dessa palavra escreveu no diário que leu o *Caderno da igreja*. A esfera do lazer também tem destaque nas análises, quando os participantes escrevem que leram algum livro de literatura infantil. Essa classificação foi feita com base nos estudos de Ribeiro (2004), e tenho ciência de que o livro referido não foi uma indicação da escola, uma vez que se o mesmo tivesse sido sugerido pela professora para a realização de alguma atividade extraclasse a esfera em destaque seria a escolar, salientando-se nesse caso aqui, também, a *hibridização* entre esferas.

O que também me chama a atenção é que os materiais da esfera doméstica como calendários, correspondências, receitas, contas, boletos, bulas de remédio, entre outros, não são percebidos pelas crianças. Isso novamente nos leva a fazer uma associação com os *gêneros minimalistas*, explicado por Marcuschi (2001). Uma vez que esses materiais estão presentes no cotidiano das crianças, mas elas não o reconhecem como material de leitura/escrita. Ou simplesmente não se dão conta que esses materiais estão em suas casas. No próximo item faço as análises das entrevistas semiestruturadas realizadas com Calla, Girassol, Íris, Lírio, Margarida, Trevo e Hibisco, que moram no Paraguai, e Narciso que tem casa nos dois países e mora no Brasil e no Paraguai.

4.3 Entrevistas Semiestruturadas realizadas com as crianças

Para analisar de forma qualitativa e interpretativa como o letramento é vivenciado pela criança diante do multilinguismo na região de fronteira e assim compreender e identificar o uso que essas crianças fazem para se comunicar de forma oral e escrita com a língua portuguesa, espanhola e guarani nas diferentes esferas de letramento de seu convívio, realizei as entrevistas semiestruturadas com sete crianças da sala que tem residência fixa no Paraguai, mesmo estudando no Brasil, e um aluno que tem casa em ambas as cidades Ponta Porã-BR e Pedro Juan Caballero-PY e transita entre as duas residências.

A estrutura do roteiro completou 21 questões que eu agrupei em seis blocos, assim os caracterizei (Apêndice D).

1. No primeiro bloco trago questões destinadas a conhecer mais a respeito da realidade dos alunos, como é constituído o seio familiar, onde os pais trabalham, que língua costumam usar em casa com pais, irmãos e familiares e também na vizinhança com amigos e colegas, perguntei também desde que idade eles estudam em uma escola brasileira e se alguma vez na vida já haviam estudado em alguma escola no Paraguai. Esse tópico abrangeu a série de questões de número um até o número oito.

A questão número um trata a respeito do pedido de autorização que a entrevista seja utilizada como parte das análises para a conclusão desta pesquisa, todas as crianças permitiram respondendo positivamente a essa primeira pergunta. A questão número dois perguntava a respeito do nome e da idade dos entrevistados, mas com o intuito de identificar posteriormente cada uma das entrevistas que posteriormente seriam transcritas e analisadas.

Ao serem questionados sobre com quem eles moram, pude analisar melhor a estrutura familiar de cada participante e foi possível observar que a base familiar dos alunos é bastante diversificada como é possível observar a seguir:

Calla me contou que mora com o pai, a mãe e os dois irmãos mais novos, um de três e outro de quatro anos. Ao perguntar sobre as profissões dos pais ela não soube me informar onde e com o que o pai trabalha, mas sabe que a mãe vende roupas e sapatos no Paraguai.

Kalyne: Seus pais trabalham no Brasil ou no Paraguai?

Calla: Minha mãe trabalha no Paraguai, ela vende roupas e sapatos, mas eu não sei muito onde meu pai trabalha se é no Brasil ou no Paraguai!

Perguntei também a Calla se ela lembrava com quantos anos havia começado a estudar em uma escola brasileira e se alguma vez estudou no Paraguai.

Kalyne: Desde quantos anos você estuda em uma escola brasileira?

Calla: Quatro
 Kalyne: Antes dos quatro anos você estudou no Paraguai alguma vez?
 Calla: Não
 Kalyne: Com quatro aninhos então você estudava na creche?
 Calla: Sim

Por meio das respostas de Calla é possível perceber que desde pequena, com quatro anos de idade, ela já estudava no Brasil, e nunca estudou no Paraguai mesmo residindo no país.

Quando perguntei a Calla qual língua ela costuma utilizar para se comunicar com os pais em casa ela me respondeu:

Kalyne: Quando você está lá na sua casa, qual é a língua que você costuma utilizar para se comunicar com seus pais?
 Calla: Português
 Kalyne: Com a mamãe e com o papai? Você não fala espanhol na sua casa?
 Calla: Não
 Kalyne: Nem um pouquinho?
 Calla: Às vezes eu até falo com a minha mãe assim, porque ela fala comigo assim também.
 Kalyne: Sua mãe então fala em português e fala em espanhol com você?
 Calla: Sim

Quando questionada a respeito da língua que utiliza para se comunicar com os irmãos e amigos obtive as seguintes respostas

Kalyne: E quando você vai brincar qual língua que você utilizara? Pra brincar com seus irmãos, ou com seus primos ou outros amiguinhos...
 Calla: Português
 Kalyne: Você não fala em espanhol com seus irmãos?
 Calla: Não, porque meus irmãos não entendem!
 Kalyne: Mas você entende?
 Calla: Sim
 Kalyne: Com seus amigos lá perto da sua casa, qual idioma você usa para se comunicar com eles?
 Calla: Guarani... espanhol quer dizer!
 Kalyne: E aqui na escola? Qual idioma você usa quando vai brincar com seus amigos?
 Calla: Português!
 Kalyne: Você costuma falar espanhol aqui na escola?
 Calla: Mais ou menos
 Kalyne: Quando que você fala espanhol aqui na escola?
 Calla: Tipo quando a Íris²⁸ pergunta pra mim algumas coisas em espanhol ou fala comigo em espanhol eu repito tudo em espanhol.

²⁸ Durante a entrevista Calla pronuncia o verdadeiro nome de Íris, todavia, para manter o sigilo da identidade das crianças estarei utilizando o nome fictício conforme apresentado no quadro do capítulo 3, nesta e em outras transcrições.

Com as respostas dadas até aqui por Calla foi possível concluir que ela, mesmo morando com os pais e os irmãos no Paraguai, acabou sempre estudando no Brasil. Outro ponto importante de mencionar aqui é que o idioma que prevalece nos diálogos entre ela, os pais e os irmãos é o português, mas ao dialogar com os amigos que moram perto de sua casa no Paraguai e os que falam em espanhol no ambiente escolar ela se sente à vontade em se comunicar com eles em espanhol.

Girassol também foi uma criança que foi entrevistada por morar no Paraguai e estudar no Brasil. Ela me contou com quem mora e as profissões dos pais.

Kalyne: Com quem você mora?

Girassol: Com meu pai, minha mãe, minha irmã, meu tio, minha tia, meu outro tio e a minha avó.

Kalyne: Onde seus pais trabalham? No Brasil ou no Paraguai?

Girassol: No Paraguai.

Kalyne: Os dois trabalham no Paraguai?

Girassol: Os dois.

Kalyne: O que seu papai faz?

Girassol: É... Ele é “carnicero²⁹” da carniceria e às vezes ele entrega por aqui também. [...] Às vezes ele vai lá também na “panaderia³⁰” pegar algumas coisas e também ele limpa lá às vezes e só.

Com o intuito de conhecer mais a respeito da vida estudantil de Girassol também perguntei a respeito desses assuntos para ela que me contou que desde o ano de 2015 ou 2016 aproximadamente ela começou a estudar no Brasil.

Kalyne: Desde quantos anos você estuda na escola do Brasil?

Girassol: No Brasil... Acho que é desde 2016... 2015 eu já estudo no Brasil.

Kalyne: Você nunca estudou lá no Paraguai?

Girassol: Nunca, só as minhas duas irmãs [...]. Nunca eu estudei no Paraguai.

Girassol também me falou a respeito da língua que costuma utilizar para se comunicar com seus pais e avó.

Kalyne: Qual é a língua que você costuma utilizar para se comunicar com seus pais na sua casa? Com a sua mãe e com o seu pai. Por exemplo, quando você vai falar com a sua mãe, que língua você costuma usar mais?

Girassol: É... espanhol e português.

Kalyne: Você usa as duas línguas?

Girassol: Sim

Kalyne: E com o papai?

Girassol: É português e também espanhol. Guarani é só com a minha vó.

²⁹ Palavra dita em espanhol por Girassol durante a entrevistada que significa açougueiro quando traduzida para português.

³⁰ Palavra dita em espanhol por Girassol durante a entrevista que significa padaria quando traduzida para o português.

Kalyne: Só fala guarani com a vovó?
 Girassol: Só algumas vezes que eu não sei falar muito.
 Kalyne: Com o papai, se você fosse escolher uma das línguas qual você utiliza mais pra falar com o papai?
 Girassol: Português.
 Kalyne: Mais o Português?
 Girassol: Sim
 Kalyne: O espanhol é só algumas palavras que você fala.
 Girassol: Sim
 Kalyne: Qual a língua que você utiliza mais pra falar com mamãe?
 Girassol: Espanhol
 Kalyne: E com a vovó você fala em guarani o tempo todo?
 Girassol: Não o tempo todo, às vezes português e espanhol e um pouquinho só em guarani com ela.
 Kalyne: Se você fosse escolher uma das línguas, qual que você mais fala com a vovó?
 Girassol: Português.

Ela também relatou os idiomas que usa quando está brincando com familiares, amigos, vizinhos, irmãs.

Kalyne: Quando você está brincando com seus familiares, com seus amigos, primos, vizinhos, suas irmãs, qual é a língua que você costuma utilizar? Quando você tá brincando lá na tua casa.
 Girassol: é... eu tenho vizinhos paraguaios e brasileiros e eu costumo brincar com os dois eu falo na mesma língua. Às vezes eu falo com eles em português e às vezes em espanhol. Guarani eu não sei falar com eles assim.
 Kalyne: Quando você tá brincando com seus vizinhos que são brasileiros você fala qual língua?
 Girassol: Português.
 Kalyne: E com os paraguaios?
 Girassol: Espanhol
 Kalyne: E quando você tá brincando, algumas vezes você fala palavras em guarani, alguma coisa assim?
 Girassol: Guarani não.

Com as respostas dadas nesse primeiro bloco por Girassol foi possível inferir que a comunicação entre ela e os pais é bastante variada, uma vez que ela prefere falar em português com o pai e em espanhol com a mãe, mas relata que utiliza tranquilamente os dois idiomas com seus genitores. Destaco aqui o fato de que Girassol durante a entrevista misturou os idiomas português e espanhol ao responder a pergunta sobre a profissão do pai.

A variedade linguística está presente também na comunicação com a avó que normalmente se comunica em português com a neta, mas às vezes também fala algumas palavras em guarani com Girassol. Com os amigos que moram próximo de sua residência no Paraguai ela fala em português com os brasileiros e em espanhol com os paraguaios.

Na entrevista com Íris ela me contou um pouco sobre sua realidade familiar. Sua família bastante numerosa, o pai trabalha em um mercado no Paraguai e a mãe é dona de casa como é possível observar no diálogo abaixo:

Kalyne: Com quem você mora Íris?
 Íris: Com minha mãe, meu pai, meus tios e minha vó.
 Kalyne: Onde seus pais trabalham? No Brasil ou no Paraguai?
 Íris: Meu pai trabalha no Paraguai, ele trabalha no mercado e minha mãe ela ainda não tem emprego, ela trabalha em casa.
 Kalyne: Ela é dona de casa.
 Íris: Sim

Íris nunca estudou no Paraguai e desde os seis anos de idade estuda em uma escola brasileira, ela acredita que o ensino nas escolas brasileiras seja melhor que nas escolas paraguaias. Tanto que é por isso que a mesma sempre estudou no Brasil.

Kalyne: Desde quantos anos que você estuda em uma escola brasileira?
 Íris: Acho que desde os seis anos.
 Kalyne: Você nunca estudou no Paraguai?
 Íris: Não
 Kalyne: E por que você acha que a sua mãe colocou você estudar no Brasil?
 Íris: Eu acho que vai ser mais melhor pra mim estudar no Brasil do que no Paraguai. Porque no Paraguai o ensino é mais menos e no Brasil ensina mais.
 Kalyne: A sua mãe fala isso pra você? Ela fala que o ensino do Brasil é melhor que o do Paraguai?
 Íris: Sim

As línguas utilizadas nos diálogos entre Íris e seus pais se diferenciam, com o pai que é brasileiro ela sempre fala em português, já com a mãe que é paraguaia ela normalmente fala em português, mas também fala em espanhol.

Kalyne: Qual é a língua que você costuma utilizar para se comunicar com a sua mãe e com o seu pai?
 Íris: Eu falo com meu pai em português, minha mãe de vez em quando espanhol e quando eu estou fora de casa, quando brinco em frente da minha casa eu falo mais em espanhol.
 Kalyne: Então com a sua mãe você fala qual idioma?
 Íris: Português e espanhol.
 Kalyne: E com seu pai?
 Íris: Português
 Kalyne: Seu pai é brasileiro e sua mãe é paraguaia?
 Íris: Sim

Íris relatou também que ao brincar em frente à sua casa com seus amigos fala mais em espanhol, enquanto que com a irmã ela costuma “misturar” as três línguas falando em português, espanhol e o guarani.

Kalyne: Quando você está brincando com seus amigos e familiares em casa, qual é a língua que você costuma utilizar?

Íris: Quando eu brinco com meus amigos eu costumo utilizar mais o espanhol.

Kalyne: E quando você brinca com a sua irmã?

Íris: Com a minha irmã nós fala misturado tudo, português, espanhol, guarani (risos).

Com as respostas dadas por Íris nesse primeiro bloco foi possível inferir que a comunicação entre ela e os pais, irmã e amigos é bem diversificada, uma vez que ela normalmente fala em português com o pai e nos dois idiomas português e espanhol com a mãe, revela com a irmã mistura o português, o espanhol e o guarani e com os amigos que moram perto de sua casa no Paraguai normalmente utilizam o espanhol para se comunicar.

Lírio também foi uma das crianças entrevistadas que relatou informações importantes para as análises desta pesquisa. Ao ser questionado com quem ele mora, me contou que vive com o pai, a mãe e as três irmãs. Falou também sobre a profissão e o local onde os pais trabalham:

Kalyne: Onde seus pais trabalham? No Brasil ou no Paraguai?

Lírio: Meu pai trabalha no Paraguai como mecânico e minha mãe tem um mercadinho que ela vende coisas em frente da nossa casa no Paraguai

Lírio não soube informar exatamente desde quantos anos ele estuda na escola brasileira, mas afirmou com certeza que nunca estudou no Paraguai. Quando perguntei para ele do motivo dele estudar no Brasil morando no Paraguai, ele me disse que é devido ao fato dos seus documentos serem todos brasileiros.

Kalyne: Quando você está lá na sua casa e você vai conversar com seus pais qual é a língua que você costuma utilizar? Quando você vai falar com a mamãe e quando você vai falar com o papai, que língua você utiliza?

Lírio: Espanhol

Kalyne: Você só fala em espanhol com eles? Tanto com a mamãe quanto com o papai?

Lírio: [Fez movimento com a cabeça sinalizando positivamente].

Diferentemente das outras entrevistas analisadas até o momento, Lírio é a única criança que relatou falar exclusivamente o espanhol tanto com a mãe quanto com o pai.

Kalyne: quando você está brincando com as suas irmãs, com seus familiares, com seus amigos, qual é a língua que você utiliza?

Lírio: Espanhol também.

Kalyne: Você não fala em português lá na sua casa.

Lírio: [Fez movimento com a cabeça negativamente].

Kalyne: E guarani você fala?

Lírio: Eu falo tudo errado.

Kalyne: Mas você sabe alguma coisa em guarani?

Lírio: Sim. Cachorro.

Entre as irmãs, familiares e amigos ele também relatou falar apenas em espanhol o que o diferencia das demais crianças apresentadas até o momento, com relação ao idioma guarani ele disse falar tudo errado e na entrevista quando perguntei se ele sabe alguma coisa, disse apenas uma palavra como visto na transcrição anteriormente.

Margarida também foi uma das alunas que mora no Paraguai e foi convidada a fazer a entrevista. Ela mora com a mãe, o padrasto, duas irmãs e um irmão. Ao ser questionada sobre a profissão dos seus responsáveis ela deu a seguinte resposta:

Kalyne: Onde sua mamãe trabalha? No Brasil ou no Paraguai?

Margarida: No Paraguai, ela limpa, cozinha e só.

Kalyne: Ela é doméstica?

Margarida: Sim

Kalyne: E o seu padrasto?

Margarida: Trabalha no Brasil.

Kalyne: E o seu papai? No que ele trabalha?

Margarida: Ele trabalha de fazer rua, asfalto.

Kalyne: No Brasil ou no Paraguai?

Margarida: No Brasil.

Entre os responsáveis pela Margarida, a mãe é a única que trabalha no Paraguai desempenhando a função de doméstica. A entrevistada não soube dizer qual é a profissão do padrasto, mas ela sabe que ele trabalha no Brasil, assim como seu pai que também, nas palavras dela “faz ruas e asfalto” trabalhando na infraestrutura do lado brasileiro.

Kalyne: Desde quantos anos que você estuda na escola do Brasil?

Margarida: Desde os oito anos.

Kalyne: Você estudou no Paraguai?

Margarida: Sim

Kalyne: Quantos anos você tinha quando estudou no Paraguai?

Margarida: Seis.

Segundo Margarida ela estuda desde os oito anos no Brasil, começou a estudar já no primeiro ano do ensino fundamental, reprovou no segundo ano e estava cursando o terceiro ano durante a realização da pesquisa. Ela é a primeira aluna entre os entrevistados que declarou já ter estudado no Paraguai.

Kalyne: Quando você está em casa, qual é a língua que costuma utilizar para falar com seu padrasto?

Margarida: Português

Kalyne: E com sua mãe?

Margarida: Português também.

Kalyne: E com seus irmãos?

Margarida: Em guarani às vezes.
 Kalyne: Por que você fala em português com a sua mãe e com seu padrasto? E com seus irmãos você fala em guarani?
 Margarida: Porque minha mãe não deixa eu falar guarani nem em casa nem na escola.
 Kalyne: E qual idioma sua mãe fala quando está se comunicando com seu padrasto?
 Margarida: Em guarani.
 Kalyne: Ela fala em guarani com seu padrasto, mas não quer que você fale em guarani?
 Margarida: É
 Kalyne: Então quando você vai conversar com os adultos da casa você fala em português?
 Margarida: Sim
 Kalyne: Mas quando eles não estão perto você fala em espanhol?
 Margarida: Em Guarani
 Kalyne: Em Guarani você fala com seus irmãos?
 Margarida: Sim
 Kalyne: Seus irmãos são mais velhos ou mais novos que você?
 Margarida: Minha irmã tem 14 e meu irmão tem 13
 Kalyne: Daí com eles você fala em guarani
 Margarida: Sim
 Kalyne: E quando eles vão falar com sua mãe, que idioma eles usam?
 Margarida: Português

Margarida relatou que em casa costuma utilizar duas línguas. Para falar com o padrasto e a mãe usa o português, já ao se comunicar com os irmãos fala em guarani. Quando questionei o motivo pelo qual ela muda de idioma ao falar com eles, ela disse que a mãe não gosta que ela fale em guarani.

Kalyne: E quando você está brincando lá perto da sua casa no Paraguai com seus amigos qual idioma você costuma utilizar?
 Margarida: Em guarani
 Kalyne: E o espanhol você costuma falar?
 Margarida: Não

Acho interessante registrar o fato de Margarida não falar em espanhol em casa, em entrevista ela disse que só fala em espanhol durante as aulas da disciplina de espanhol na escola.

Narciso tem uma particularidade entre os entrevistados, ele é a única criança participante do estudo que vive simultaneamente em duas casas, uma no Paraguai e outra no Brasil.

Kalyne: Com quem você mora?
 Narciso: Com meu pai, minha mãe e com meus avós
 Kalyne: Você não tem irmão?
 Narciso: Não
 Kalyne: Onde seus pais trabalham? No Brasil ou no Paraguai?

Narciso: No Brasil.

Filho único, na casa do Brasil ele mora com a mãe e com o pai, Narciso não especificou qual é a profissão dos pais, mas deixou claro que ambos trabalham no Brasil. No Paraguai ele mora com os avós, a seguir ele traz alguns detalhes de como é esse dia a dia dele tendo dois lares em diferentes países:

Kalyne: E você é especial né?! Porque você mora em duas casas né?! Eu lembro que você falou pra tia Kalyne. Conta um pouquinho pra tia sobre essas duas casas, onde elas ficam.

Narciso: Minha casa do Brasil fica lá perto do C³¹.

Kalyne: Você tem uma casa no Brasil...

Narciso: E uma casa no Paraguai

Kalyne: Você mora nas duas casas?

Narciso: Sim

Kalyne: E como que funciona? Que dia você vai pra casa do Brasil? Que dia você vai para a casa do Paraguai? Quantos dias você fica no Brasil? Quantos dias você fica no Paraguai? Por que tem essas duas casas? Conta um pouco pra tia.

Narciso: Às vezes eu vou na casa da minha vó e do meu vô.

Kalyne: Deixa eu entender então... Quer dizer que a sua mãe mora no Paraguai?

Narciso: Não. No Brasil!

Kalyne: E quem mora na casa do Paraguai?

Narciso: Meus avós.

Kalyne: Normalmente você vai na casa dos seus avós final de semana ou durante a semana?

Narciso: Durante a semana.

Kalyne: Tem dias que você sai da escola e vai para a casa do vovô e da vovó?

Narciso: Sim

Kalyne: E daí você sai de lá, vem pra escola e volta pra lá de novo ou você vai para o Brasil? Como que é?

Narciso: Primeiro eu vou pro Paraguai de novo e depois eu vou para o Brasil.

Kalyne: Então durante a semana você fica nesse Brasil e Paraguai, Paraguai e Brasil?

Narciso: Sim

É possível perceber a partir dessa transcrição e de relatos que ele mesmo me contava durante as aulas, que não existe uma rotina com dias específicos para o Narciso estar presente em suas diferentes casas. Outra questão abordada na entrevista diz respeito ao início da vida estudantil das crianças como é possível observar no exposto:

Kalyne: Desde quantos anos que você estuda no Brasil na escola brasileira?

Narciso: Vixe, faz tempo. Acho que desde os três anos.

Kalyne: E você nunca estudou no Paraguai?

Narciso: Nunca.

³¹ Optei por usar apenas a primeira letra do nome do bairro para manter o sigilo na pesquisa.

Narciso faz parte do grupo de crianças entrevistadas que nunca estudou no Paraguai e desde muito pequeno já frequenta os Centros de Educação Infantil da cidade de Ponta Porã. Quando questionado a respeito das línguas que costuma utilizar com diferentes familiares, pelo menos nesse primeiro momento da entrevista, segundo relato do próprio aluno a língua que prevalece sendo usada por ele e pelos pais é o português. Todavia ele destaca durante a entrevista que os seus avós, quando estão conversando entre si utilizam o guarani para se comunicar.

Kalyne: Qual é a língua que você costuma utilizar quando você está na casa dos seus pais no Brasil?

Narciso: Português

Kalyne: E seus pais entre eles que idioma eles costumam utilizar?

Narciso: Português também.

Kalyne: E quando você vai pra casa dos seus avós lá no Paraguai que idioma você costuma utilizar?

Narciso:É... português também. Porque guarani e espanhol eu não entendo muito.

Kalyne: E os seus avós entre eles que idioma eles, quando eles estão conversando entre eles, qual língua que eles falam?

Narciso: Guarani. Mas eu não entendo muito bem.

Kalyne: E espanhol eles falam?

Narciso: Não

Com relação à comunicação entre amigos e familiares, tanto no Brasil quanto no Paraguai, Narciso relata que utiliza normalmente o português e quando questionado do porquê não utiliza os outros idiomas ele relata que não entende ou que não sabe muito bem.

Kalyne: Quando você está brincando com seus amigos e familiares, qual é a língua que você utiliza lá no Brasil?

Narciso: Português

Kalyne: E no Paraguai

Narciso: Português.

Kalyne: Você não fala espanhol com seus amigos?

Narciso: Não, muito não. Minha prima que é brasiguiaia eu pergunto as palavras que eu não sei e ela me fala.

Com as respostas dadas nesse primeiro bloco por Narciso, foi possível inferir, que a comunicação entre ele, os pais e os avós não varia muito, uma vez que eles só utilizam o português para se comunicar com o filho e neto. Nos diálogos entre os avós é possível observar uma pequena variação, uma vez que ao se comunicar entre eles, o avô e a avó utilizam o guarani, conforme relatado por Narciso durante a entrevista. Até mesmo com os amigos que moram próximo de sua residência no Paraguai ele se comunica em português.

Trevo foi um dos alunos entrevistados que contou informações significativas para as análises desta pesquisa. Ao ser questionado com quem ele mora, me contou que vive com o pai, um irmão e uma irmã. Falou também sobre a profissão que o pai desempenha e o país onde trabalha:

Kalyne: Com quem você mora?
 Trevo: Com meu pai, meu irmão e minha irmã.
 Kalyne: Onde seu pai trabalha? No Brasil ou no Paraguai?
 Trevo: No Brasil
 Kalyne: O que ele faz?
 Trevo: Construção
 Kalyne: Ele é pedreiro?
 Trevo: É

Trevo mora no Paraguai com o pai que é pedreiro e mais dois irmãos e estuda aproximadamente desde os seis ou sete anos no Brasil, já teve a experiência de ter estudado no Paraguai, mas não quis entrar em maiores detalhes a respeito de como era a escola e o ensino durante a entrevista. A única coisa que ele relatou foi que teve que estudar no Paraguai quando o pai foi trabalhar em uma chácara do lado paraguaio da fronteira e que conseqüentemente ficava longe da escola brasileira, para não ficar sem estudar então ele estudou no Paraguai por um período. Como pode ser observado no diálogo a seguir:

Kalyne: Desde quantos anos você estuda em uma escola brasileira?
 Trevo: seis, sete anos por aí
 Kalyne: Você já estudou no Paraguai?
 Trevo: Já
 Kalyne: Como foi quando você estudou lá no Paraguai? Conta um pouquinho pra tia quantos anos você tinha quando estudou no Paraguai?
 Trevo: Uns nove anos por aí
 Kalyne: Então você estudou primeiro no Brasil, depois você estudou no Paraguai e agora você voltou e está estudando de novo no Brasil?
 Trevo: É
 Kalyne: Por que você acha que seu pai colocou você estudar aqui no Brasil, depois mudou pro Paraguai e depois colocou você na escola brasileira de novo?
 Trevo: Porque ele foi trabalhar na chácara e foi longe do Brasil

Quando questionado a respeito do motivo de estudar no Brasil, Trevo relatou que é devido a sua vontade de fazer parte do projeto de futebol oferecido pela Fundação de Cultura e Esporte da cidade de Ponta Porã, ele só consegue fazer parte do projeto se for aluno matriculado em uma escola do Brasil.

Kalyne: Por que você estuda na escola do Brasil?
 Trevo: Eu queria jogar futebol, por isso que eu entrei. [...] lá perto do hospital.

Kalyne: Pra participar do projeto você precisava ter uma matrícula na escola brasileira?
 Trevo: Aham.
 Kalyne: E daí você que pediu para o seu pai pra estudar no Brasil?
 Trevo: Sim.

Os diálogos entre Trevo e seu pai, irmãos e familiares é bastante diversificado, como podemos observar na transcrição que se segue, os três idiomas português, espanhol e guarani fazem parte das conversas dele e das pessoas que são próximas a ele.

Kalyne: Qual é a língua que você utiliza para conversar com seu pai em casa? O português, o espanhol ou o guarani?
 Trevo: português e espanhol.
 Kalyne: E com seus irmãos que língua que você utiliza para conversar com seus irmãos em casa?
 Trevo: Às vezes falamos guarani, português e espanhol.
 Kalyne: Depende da situação?
 Trevo: Depende.

Com o pai costuma falar em português e espanhol, com os irmãos utiliza os três idiomas português, espanhol e guarani a situação que define qual idioma ele usará para se comunicar. No próximo trecho, é possível perceber que ao brincar com os amigos perto de sua residência ele utiliza o guarani para se comunicar, assim como para conversar com a tia que mora longe.

Kalyne: Quando você está brincando com seus amigos, que língua costuma utilizar?
 Trevo: Eles falam em guarani e eu falo também com eles.
 Kalyne: Com seus amigos que moram lá perto da sua casa ou aqui na escola você também fala em guarani com seus amigos que sabem falar?
 Trevo: Lá perto da minha casa.
 Kalyne: E com outros familiares sem ser seu pai e seus irmãos, qual idioma você costuma utilizar?
 Trevo: Tenho só a minha tia que mora muito longe, quase nem falo com ela, mas quando falo é em guarani também.

Com as respostas dadas por Trevo nesse primeiro bloco foi possível inferir que a comunicação entre ele e o pai, os irmãos, os amigos e a tia é bem diversificada, uma vez que ele normalmente fala em português e espanhol com o pai, revela que com irmãos costuma misturar o português, o espanhol e o guarani e com os amigos que moram perto de sua casa no Paraguai normalmente utiliza o guarani para se comunicar.

Hibisco foi o último aluno entrevistado, isso porque ele faltou bastante durante a semana que combinei com a professora regente que estaria realizando as entrevistas. Quando perguntei o motivo de sua ausência ele disse que trabalha de manhã em uma oficina e quando chega a hora de ir para a escola já está muito cansado.

Quando questionado sobre os integrantes de sua família, me contou que vive com a mãe, uma irmã e um irmão:

Kalyne: Com quem você mora?
 Hibisco: Com minha mãe.
 Kalyne: Só com sua mãe? Você não tem irmão?
 Hibisco: Tenho uma irmã e um irmão.
 Kalyne: E você não mora com eles?
 Hibisco: Moro.
 Kalyne: Então você mora com sua mãe, irmã e irmão?
 Hibisco: Sim

Hibisco não informou qual é a profissão de sua mãe, mas disse que a mesma trabalha no Paraguai. Perguntei também a respeito da vida estudantil dele e suas respostas podem ser observadas na transcrição a seguir:

Kalyne: Você sempre estudou na escola do Brasil?
 Hibisco: Eu estudava no Paraguai.
 Kalyne: Com quantos anos que você veio estudar no Brasil?
 Hibisco: 12
 Kalyne: Então começo desse ano você veio estudar no Brasil?
 Hibisco: Sim
 Kalyne: Por que você mudou para o Brasil?
 Hibisco: No Paraguai não ensina nada!

Hibisco contou que só começou a estudar em uma escola brasileira no ano de realização da pesquisa, nos primeiros anos de vida estudantil estudou no Paraguai e por um período também ficou sem estudar. Quando perguntado sobre o motivo de sua mudança da escola do Paraguai para a do Brasil ele afirmou que a qualidade do ensino é maior nas escolas brasileiras em comparação com as paraguaias.

Kalyne: Mas daí você já começou a estudar no terceiro ano?
 Hibisco: Não eu comecei no segundo, daí eu fiz a prova e eles me colocaram no terceiro.
 Kalyne: Quantos anos você tinha quando começou a estudar no Paraguai?
 Hibisco: Sete anos
 Kalyne: Então você estudou no Paraguai dos sete aos dez anos de idade e só depois veio estudar no Brasil?
 Hibisco: Eu estudei um pouco no Paraguai, depois eu parei de estudar e só depois eu vim estudar no Brasil.

Com relação às línguas que costuma utilizar para se comunicar com sua mãe, irmãos e pai, é possível observar que prevalece em seu vocabulário o português e o guarani. Ao se comunicar com a mãe que é brasileira fala em português, com o pai que é paraguaio fala em guarani e com os irmãos fala em português e espanhol.

Kalyne: Qual língua você costuma utilizar para se comunicar com a sua mãe e seus irmãos?

Hibisco: Minha mãe é brasileira e meu pai é paraguaio.

Kalyne: Que língua você usa pra falar com sua mãe?

Hibisco: Português

Kalyne: E seus irmãos que idioma você utiliza para conversar com eles?

Hibisco: Português e guarani.

Kalyne: Que idioma você usa para falar com seu pai?

Hibisco: Guarani

Quando está brincando com seus amigos e irmãos o idioma que mais utiliza conforme relatado na entrevista é o guarani. A língua espanhola ele contou que praticamente nem utiliza durante seus diálogos. São mais o português e o guarani mesmo as línguas mais utilizadas por ele.

Kalyne: Quando você está brincando com seus amigos e com seus irmãos na sua casa, qual é a língua que você costuma utilizar?

Hibisco: Guarani

Kalyne: E espanhol?

Hibisco: Espanhol não.

Kalyne: E português?

Hibisco: Português com a minha mãe só, com a minha mãe e com a minha irmã.

Fazendo um panorama a respeito das respostas dadas nesse bloco 1 da entrevista, é possível constatar com relação a estrutura familiar dos alunos que das oito crianças entrevistadas, quatro moram com a mãe e com o pai, uma mora com a mãe e o padrasto, uma mora somente com a mãe, uma somente com o pai e uma criança por ter duas casas nos diferentes países mora com a mãe e o pai no Brasil e o avô e a avó no Paraguai.

Os pais são em sua maioria assalariados têm empregos como vendedor, açougueiro, doméstica, atendente de mercado, pedreiro e donas de casa. A maior parte trabalha do lado paraguaio da fronteira. Quando matriculam seus filhos nas escolas brasileiras, ao que parece, acreditando que os alunos receberão uma educação de melhor qualidade e conseqüentemente poderão melhorar de vida por meio do estudo, remeto-me a Street (1995) quando ele escreve que os pais, em sua maioria, procuram se comprometer com a aprendizagem dos filhos, levando-os para a escola, incentivando-os nos estudos, acompanhando a vida estudantil dos filhos.

Com relação à história de vida estudantil das crianças apenas dois alunos estudam desde a Educação Infantil nos CEINF de Ponta Porã, cinco começaram a estudar a partir do Ensino Fundamental e um foi transferido de uma escola paraguaia para uma brasileira e após realizar um exame começou a estudar no terceiro ano do Ensino Fundamental. Dos oito

alunos entrevistados, cinco disseram nunca ter estudado no Paraguai e três estudantes já passaram pela experiência de estudar em alguma escola paraguaia.

As pesquisas de Ferreira e Teberosky (1999) nos mostraram que para que o alfabetizando tenha a capacidade de ler e escrever muito mais que saber unir letras, sílabas, palavras e frases, ele precisa compreender como funciona a estrutura da língua e de que forma ela é utilizada em sociedade. Neste mesmo estudo elas comprovam que crianças entre quatro e seis anos de idade, alunos da Educação Infantil, que foram orientados e incentivados de forma lúdica e adequada evoluíram rapidamente no nível de alfabetização que se encontravam. Pontuo aqui a importância da Educação Infantil na vida das crianças e nas palavras de Ferreira (1999, p.23) afirmo que

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita.

E ao estar fazendo parte da Educação Infantil as crianças interagem com a língua falada e escrita se desenvolvendo integralmente.

Com relação à língua que costumam utilizar para se comunicar com os pais, irmãos, amigos e familiares é comum observarmos a presença de no mínimo dois idiomas entre os diálogos relatados pelas crianças. E normalmente um dos pais é o “guardião do português”, que busca contribuir na formação letrada do filho se comunicando no idioma que ele acredita ser importante a criança dominar para ter um bom destaque na escola brasileira.

Neste primeiro bloco é possível perceber, pela fala de Íris e Hibisco, a valorização que as crianças dão à educação brasileira, uma vez que quando questionei os alunos do motivo dos mesmos estudarem no Brasil, eles disseram acreditar que o ensino nas escolas brasileiras é melhor em comparação com as escolas paraguaias.

Esse apontamento me remete aos estudos de Graff (1994) que define como “*mito da literacy*” a crença de que a pessoa alfabetizada, com melhores condições de escolarização terá uma melhor condição de vida, os pais acreditam na “alfabetização-como-uma-via-para-o-desenvolvimento” como destacado por Graff (1994, p. 34).

Cook-Gumperz (1991) relata como aconteceu a invenção desse mito por meio dos estudos que demonstram as mudanças que ocorreram nas expectativas e conceito de *literacy* ao longo da história da alfabetização. A autora faz um resgate histórico e verifica a importância que a alfabetização ganhou nos séculos XVIII e XIX, é possível também perceber

nesse texto a compreensão que liga a alfabetização e o desenvolvimento estava difundida no mundo como um todo.

[...] o ímpeto para o crescimento da escolarização não veio apenas dos reformistas sociais, [...] mas também dos capitalistas industriais e de sua necessidade por uma força de trabalho industrial. Dessa forma, adicionava-se um novo elemento à ideologia da alfabetização do século dezanove, o qual diferia essencialmente do igualitarismo do século dezoito. As mudanças iniciadas no século dezanove encorajaram uma ideologia da alfabetização que proporcionava a união e a justificativa para a visão de que o esforço, o sucesso econômico do indivíduo e o avanço da alfabetização por meio da escolarização estavam, necessariamente, relacionados. (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 44)

Silva (2007) em sua dissertação também percebe a presença do “discurso renovador da leitura” e essa crença do “*mito da literacy*”.

O espectro da valorização da leitura mais uma vez se faz presente. Mesmo com alguns familiares mencionando que a leitura prepara as crianças para a vida, fica evidente a valorização escolar dessa prática incorporada e garantida pelo ambiente doméstico. Lê-se para aprender a falar e escrever melhor, ou seja, de acordo com a norma padrão utilizada pela escola, e com isso ter sucesso futuro. Isso demonstra a produtividade do “discurso renovador da leitura”. Ou seja, como este opera para qualificar a leitura, a escrita, a oralidade, os conhecimentos linguísticos, tornar os sujeitos cidadãos, etc. (SILVA, 2007, p. 61)

Com isso os pais apostam nessa educação das crianças, acreditando que frequentando uma escola de qualidade eles vão conseguir ter melhores oportunidades e condições de vida, ao contrário deles que, aparentemente, têm profissões muito simples e difíceis. Com isso percebemos que os responsáveis das crianças consideram o ambiente onde as mesmas estão e são alfabetizadas como de extrema importância para os resultados que se espera alcançar, incluindo a “posse da habilidade e dos usos que dela podem ser feitos” como destacado por Graff (1994, p. 35).

2. No segundo bloco, apresento questões no intuito de investigar se os alunos costumam frequentar lugares como parques e praças para a prática de esporte e lazer e qual língua os alunos costumam utilizar quando estão nesses lugares. Outra questão levantada foi a respeito da prática religiosa das crianças e suas famílias, quando perguntei aos alunos se eles e os familiares costumam participar de missas, cultos ou encontros religiosos. Neste mesmo bloco questionei também às crianças se elas participam de grupos infantis na igreja, como catequese, escola dominical e infância missionária, por exemplo. Perguntando também a respeito da língua que costumam utilizar quando estão nesses locais. Esse tópico abrangeu as questões nove, dez e onze.

Calla foi a única criança que, ao ser questionada a respeito do hábito de ir a parques e praças para praticar lazer, disse não ter esse hábito de ir nesses lugares.

Kalyne: Você costuma ir brincar em praças e parques?

Calla: Não

Contou que foi uma vez passear no *Parque dos Ervais* com os colegas da escola quando era bem pequena, não lembra detalhes, mas disse que ao se comunicar falava em português com todos.

As demais crianças entrevistadas costumam brincar na rua, em praças e parques tanto do lado brasileiro quanto do lado paraguaio da fronteira como podemos observar nos relatos de Hibisco, Girassol, Lírio e Trevo:

Kalyne: Você costuma frequentar lugares para a prática do lazer? Ir brincar em parques, praças, na rua?

Hibisco: Na rua sim.

Kalyne: No Brasil ou no Paraguai?

Hibisco: Nos dois eu vou.

Kalyne: Você costuma frequentar lugares para a prática do lazer? Ir brincar em parques, praças, na rua?

Girassol: Sim

Kalyne: Esses lugares que você vai, fica no Brasil ou no Paraguai?

Girassol: No Paraguai

Kalyne: Você costuma frequentar lugares para a prática do lazer? Ir brincar em parques, praças, na rua?

Lírio: Eu às vezes vou no parque.

Kalyne: Qual parque?

Lírio: Lá no parque do Paraguai e outras vezes eu vou no mercado que também tem um parquinho.

Kalyne: Lá no Paraguai também?

Lírio: Aham... quase perto do Brasil.

Kalyne: Você costuma frequentar lugares para a prática do lazer? Ir brincar em parques, praças, na rua?

Trevo: Jogo futebol.

Kalyne: Joga futebol com seus amigos no campinho?

Trevo: Sim.

Kalyne: Nos campinhos do Paraguai ou do Brasil?

Trevo: Jogo no Paraguai com meus amigos e treino no Brasil.

Fazendo um panorama com relação a prática de lazer das crianças, vejo que por mais que as mesmas não se dirijam especificamente para praças e parques, elas costumam brincar na rua com os irmãos e amigos nas proximidades de suas casas o que se configura também como uma prática de lazer. Normalmente do lado paraguaio, mas algumas crianças brincam também em locais do lado brasileiro da fronteira.

O idioma que eles costumam utilizar depende em partes da cidade onde estão e da pessoa com quem estão se comunicando, como é possível observar no relato de Girassol, Trevo e Hibisco:

Kalyne: Qual é a língua que você utiliza nesses lugares quando você vai na pracinha?

Girassol: Português

Kalyne: Com quem você utiliza o português?

Girassol: Tudo é brasileiro que fica mais lá, porque eles moram assim vira uma esquina e já tem mais casas de vizinhos brasileiros, meus amigos.

Kalyne: Se você vai nesses parques e têm pessoas paraguaias, você fala qual idioma?

Girassol: Espanhol

Kalyne: Então depende de quem está nesses lugares para você usar o idioma? Se você vai na praça ou no parque mesmo que seja no Paraguai, você chega lá e encontra pessoas brasileiras você fala qual idioma?

Girassol: É... Português

Kalyne: E se você chega lá e encontra pessoas paraguaias?

Girassol: Espanhol

Kalyne: Quando você tá jogando lá no Paraguai, qual idioma você usa?

Trevo: Tem brasileiro e tem paraguaio. Com brasileiro eu falo português.

Kalyne: E com os paraguaios:

Trevo: Guarani si no espanhol.

Kalyne: E quando você está no Brasil participando desse projeto que você me contou, você fala qual idioma com seus amigos do projeto?

Trevo: O português.

Kalyne: Só português? Não tem paraguaio lá?

Trevo: Tem alguns, mas a gente não fala em guarani lá.

Kalyne: Falam só em português?

Trevo: É

Kalyne: Qual língua você costuma utilizar nesses lugares quando você vai brincar? No Paraguai que língua você utiliza?

Hibisco: O Guarani.

Kalyne: E quando você vai brincar no Brasil que língua você utiliza?

Hibisco: Os dois, o guarani e o português.

Kalyne: O idioma que você usa depende da pessoa que você está brincando? Se você vai falar com um amigo seu que não sabe falar guarani, você fala com ele em qual idioma?

Hibisco: Português

Kalyne: E se você fala com uma pessoa que sabe falar tanto o português quanto o guarani que língua você prefere utilizar com ele?

Hibisco: Português

É interessante observarmos como é natural para as crianças utilizarem diferentes línguas para se comunicarem com os diferentes membros do seu convívio, elas adaptam a linguagem ao seu receptor. Dentro dessa concepção Travaglia (2009) destaca que a transmissão da mensagem entre emissor e receptor se dá por meio da língua.

[...] a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo consequentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionalizada para que a comunicação aconteça. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22)

Nas falas das crianças entrevistadas fica nítido esse preestabelecimento de qual língua usar dependendo do receptor que está presente para que a mensagem seja transmitida.

Nas questões 10 e 11 da entrevista trato a respeito da religião que os alunos e seus familiares seguem, questionando-os a respeito do país no qual normalmente eles participam das reuniões, encontros, missas e/ou cultos. Pergunto também às crianças se elas participam de algum grupo infantil religioso na igreja onde participam e em qual país esse grupo fica.

Kalyne: Sua família segue alguma religião?

Íris: Tenho duas avós, uma católica e outra evangélica e a Laís³² eu acho que é católica.

Kalyne: E a sua mãe segue alguma religião?

Íris: Não

Kalyne: Sua família tem o costume de ir ao culto, na missa?

Íris: Na igreja mais minha vó e minha irmã, só de vez em quando que eu vou com a minha família pra igreja.

Kalyne: E quando você vai de vez em quando, são igrejas de Ponta Porã ou de Pedro Juan?

Íris: Pedro Juan

Kalyne: Qual a língua que você costuma utilizar e que você observa as pessoas utilizando?

Íris: Guarani e espanhol.

Kalyne: Em que momentos?

Íris: Quando eles vão orar, quando eles oram ficam falando mais em guarani.

Kalyne: Mas eles falam em espanhol?

Íris: É uma mistura do espanhol com o guarani.

Kalyne: Sua família tem alguma religião? Eles vão à igreja?

Lírio: Eles vão na igreja.

Kalyne: E essa igreja fica no Brasil ou no Paraguai?

Lírio: No Paraguai

Kalyne: Qual é a língua que você e seus pais utilizam quando estão na igreja?

Lírio: Espanhol.

Kalyne: Só espanhol você escuta na igreja onde você vai? Você não escuta as pessoas falarem em guarani ou em português?

Lírio: O pastor fala tudo errado, por que ele é brasileiro.

Kalyne: Você falou pra mim que seus pais quando estão na igreja falam em espanhol, e as outras pessoas que frequentam lá, além do pastor, falam em qual língua?

³² Durante a entrevista, Íris acabou pronunciando o nome da irmã mais velha, para preservar a identidade da mesma, dei a ela o nome fictício de Laís.

Lírio: Alguns falam em espanhol e só tem uma pessoa que fala em Português.

Quando questionados a respeito da participação em grupos religiosos exclusivos para crianças, como catequese e escola dominical, três crianças não participam de nenhum tipo de atividade desse tipo, uma frequenta às vezes e cinco participam com frequência, como é possível observar nas respostas:

Kalyne: Você participa de algum grupo religioso para crianças? Escola bíblica, catequese, infância missionária, escola dominical?

Calla: Eu vou na catequese todo sábado. E domingo quando tem missa minha mãe me acompanha e a gente ora tudo lá.

Kalyne: Vocês vão na missa no Brasil ou no Paraguai?

Calla: Brasil, lá no centro.

Kalyne: E nessa catequese que você vai eles falam qual idioma?

Calla: Português

Kalyne: Eles não falam espanhol e guarani?

Calla: Não

Kalyne: Você participa de algum grupo para crianças dessa igreja onde você frequenta?

Girassol: Escola dominical no Paraguai.

Kalyne: Me explica uma coisa... Por que pra ir no culto sua família vai no Brasil e os estudos da escola dominical você faz no Paraguai?

Girassol: Os cultos eles vão no Brasil, na igreja que chama *Deus é Amor* daí no Paraguai chama *Dios es Amor*.

Kalyne: Deixa eu ver se eu entendi, a escola dominical você faz no Paraguai e o culto você e sua família frequentam no Brasil?

Girassol: Sim.

Qual língua você costuma utilizar quando vai à escola dominical?

Girassol: Espanhol

Kalyne: E a sua família não tem o costume de ir no culto dessa igreja no Paraguai?

Girassol: Sim, alguns.

Kalyne: Sua mãe e seu pai vão no culto?

Girassol: Sim, no Paraguai.

Kalyne: E quem vai no Brasil?

Girassol: Minha avó e meus dois tios e a namorada de um deles.

Kleiman (2007) destaca que a esfera religiosa, mostra-se com extrema importância para a população de modo geral, e isso não é diferente com as crianças entrevistadas. Os cultos, as missas e os encontros infantis relatados pelas crianças entrevistadas, são eventos de letramento proporcionados pela “Igreja” dentro da esfera religiosa de letramento que tem extrema importância, pois como destacado por Kleiman (2007, p. 15) “exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades”.

É válido destacar aqui que na esfera religiosa o hibridismo linguístico na região de fronteira se faz presente, uma vez que, como destacado pelas crianças durante as entrevistas,

os três idiomas, português, espanhol e guarani podem ser verificados nesses ambientes, não só nos cultos, mas também na escola dominical, desde a oralidade, passando pela leitura e escrita.

Por meio disso é possível concluir que os eventos voltados para a resolução de problemas da vida social, como, por exemplo, compreender as leituras da bíblia, criam diversas oportunidades de aprendizagem para as crianças que frequentam esses locais.

3. Neste terceiro bloco constituído apenas pela questão doze, o ponto que abordei foi a respeito das dificuldades que as crianças poderiam ter com relação à língua durante as atividades propostas pelas professoras na escola e em sala de aula.

Calla relatou não ter nenhuma dificuldade, Girassol e Íris disseram que tem dificuldades ao realizar as tarefas propostas pelos professores em sala de aula, ao escrever em português ou espanhol algumas vezes se confundem e acabam misturando as palavras. Essa mesma queixa foi dada por Lírio que relatou ter dificuldade na hora de falar e escrever em português.

Kalyne: Com relação aqui a escola eu quero saber se você tem alguma dificuldade na hora que você está estudando com relação a língua, na hora de falar, na hora de escrever, na hora de ler?

Girassol: Sim, na hora de escrever, na hora de ler e na hora de falar.

Kalyne: O que acontece? Conta pra tia Kalyne?

Girassol: Eu falo português com espanhol e aí a professora entende tudo mal.

Kalyne: Aí o outro que eu escrevi, era pra fazer 'el borrador' e eu fiz 'a borracha', mas era pra escrever em português.

Kalyne: Então às vezes você se confunde nas aulas e troca palavras escrevendo ou falando em português o que era pra ser em espanhol ou escrevendo em espanhol o que era pra ser escrito em português?

Girassol: Sim

Kalyne: E essa confusão acontece principalmente em que parte, na parte da leitura, da escrita ou da fala?

Girassol: Na parte de escrever.

Kalyne: E na hora de falar aqui na escola?

Girassol: Falo bem o espanhol.

Kalyne: Não tem nenhuma dificuldade?

Girassol: Às vezes eu erro as palavras porque eu tenho um pouco de dificuldade.

Kalyne: E na hora de ler, Girassol?

Girassol: Eu falo bem espanhol na hora de ler.

Kalyne: E a sua leitura do Português?

Girassol: Boa

Margarida disse que às vezes tem algumas dificuldades como não conseguir responder as atividades propostas pelas professoras, pois as considera muito difíceis. Hibisco considerou a "escola difícil" e afirmou ter dificuldade principalmente de escrever em português e entender o espanhol.

Kalyne: A respeito das atividades e tarefas que as professoras passam pra você aqui na escola, você tem alguma dificuldade na hora que vai fazer essas atividades? Você acha difícil ou acha fácil?

Hibisco: Difícil.

Kalyne: O que você tem dificuldade pra fazer aqui na escola? Por exemplo, quando a professora passa atividade, você tem dificuldade de ler ou de escrever?

Hibisco: De escrever.

Kalyne: Você tem dificuldade de escrever em português ou em espanhol?

Hibisco: Português

Kalyne: E na aula de espanhol você escreve melhor?

Hibisco: Não entendo muito o espanhol não.

Narciso e Trevo foram as únicas crianças entrevistadas que relataram não ter nenhuma dificuldade em resolver as atividades da escola relacionadas ao português, Narciso ainda pontuou que tem mais dúvidas e dificuldade durante as aulas e resoluções de atividades relacionados ao espanhol.

Kalyne: A respeito das atividades que você faz aqui na escola dentro e fora da sala de aula, você tem alguma dificuldade?

Narciso: Não

Kalyne: É bem tranquilo o idioma? Espanhol e Português para ler e escrever?

Narciso: Espanhol eu pergunto.

É interessante mencionar que as dificuldades relatadas pela maior parte das crianças estão restritas a esfera escolar principalmente ao ato de escrever, já que como visto anteriormente na esfera doméstica, religiosa e do lazer eles transitam oralmente com facilidade ao se comunicar com os pais, familiares, amigos e outras pessoas próximas.

Nos relatos dados até aqui pelas crianças, cabe retomarmos o que Street (1984) fala a respeito dos modelos autônomo e ideológico de letramento e ver o quanto as escolas, como afirmado pelo próprio autor, ainda praticam e vivenciam o modelo autônomo de letramento que concebe a escrita em si mesmo, de forma reducionista e desvinculada de um contexto. Enquanto que o ideal seria as escolas seguirem o modelo ideológico que propõe observar o processo como um todo envolto da socialização das pessoas na construção de significado por seus participantes.

Cagliari (2006) reconhece a existência de transformações linguísticas presentes na escola, e frisa que não deve haver a valorização de uma em detrimento da outra, mas sim o reconhecimento da diferença entre elas. A sociedade age de maneira preconceituosa e a escola acaba reproduzindo esses comportamentos com seus alunos, os rotulando, considerando-os incapazes, inferiores, pouco inteligentes.

O respeito com relação à diversidade linguística que existe em sociedade é o que deve prevalecer, entender, ensinar, comparar essas diversas línguas, para que possamos compreender como as mesmas funcionam e com o passar dos anos mudar nosso olhar e de outras gerações sobre a diversidade linguística e outras variantes que encontramos diariamente (CAGLIARI, 2006).

Os blocos quatro, cinco e seis são muito parecidos quanto à estrutura, todavia divididos por idiomas, o foco desses blocos está voltado especificamente às esferas de letramento e ao uso dos diferentes idiomas presente na fronteira Ponta Porã e Pedro Juan Caballero.

4. No bloco quatro busco saber os lugares que os alunos frequentam onde eles percebem que se fala, se lê e se escreve em guarani, quais atividades eles realizam quando estão nesses locais e sobre o que eles e as outras pessoas falam, leem e escrevem em guarani. As questões do roteiro que abrangem esse assunto são treze, quatorze e quinze.

Quando perguntei a Girassol onde ela percebe a presença do guarani na fala dela e das pessoas, ela me disse que apesar de não saber falar o idioma, ela compreende o que escuta e percebe as pessoas falando em guarani no mercado, em festas de aniversário que ela vai, no shopping, pessoas da família, os meninos paraguaios da escola falam algumas palavras e frases durante as brincadeiras e brigas.

Girassol: No mercado eles falam em guarani um monte de coisa que eu não entendo. Falam assim “menina você esqueceu tua chave que caiu”. Guarani eu não sei falar.

Kalyne: Você não sabe falar, mas quando escuta as pessoas falarem você entende o que eles falam em guarani?

Girassol: Sim.

Kalyne: Onde mais você percebe a presença do guarani?

Girassol: Em um aniversário que eu vou.

Kalyne: Esses lugares que você vai são no Brasil ou no Paraguai?

Girassol: Paraguai

Kalyne: E na sua casa, com as outras pessoas, mesmo que você não tenha o hábito de falar com a sua irmã, com a sua mãe e com seu pai. Você percebe outras pessoas da sua família falando em guarani, conversando em guarani entre si?

Girassol: Sim. Muitas coisas. Eles falam assim que cada um tem um problema. Que tem que ir na igreja rezar.

Com relação à leitura do guarani, Girassol disse que ela não lê, mas presencia na igreja, durante a escola dominical as pessoas lendo um livrinho que está escrito em guarani que alguns alunos e a professora leem durante os estudos. Quando perguntei para Girassol sobre onde ela percebe situações onde ela e outras pessoas escrevem em guarani, ela me disse não presenciar situações desse tipo.

Girassol: Na igreja sim. Eles lendo assim um livrinho pra quem entende guarani. Um livrinho da igreja.

Kalyne: Isso na hora do culto ou da escola dominical?

Girassol: Da escola dominical.

Trevo na entrevista também comentou que costuma falar em guarani no campo de futebol perto de casa ao brincar com os amigos pede para tocar a bola, às vezes fala em guarani em casa com o pai e os irmãos. O pai manda no mercado, os irmãos chamam para jogar bola, pronunciando frases em guarani. Contou que no bairro onde mora ele escuta os vizinhos falarem em guarani quando chamam as pessoas para tomar tereré, e mate. No mercado as pessoas pedem as coisas no mercado em guarani. Na escola do Brasil ele vê os paraguaios falando em guarani quando pedem pra emprestar lápis, quando estão jogando pedem pra tocar a bola.

Trevo: Falo em guarani no campo de futebol perto da minha casa.

Kalyne: O que você fala?

Trevo: Pra tocar a bola.

Kalyne: E na sua casa, você seu pai e seus irmãos, vocês falam em guarani?

Trevo: Fala as vezes.

Kalyne: O que vocês falam em guarani? Que tipo de conversa?

Trevo: No meu bairro tem muitas pessoas que falam.

Kalyne: O que você escuta as pessoas falarem em guarani no seu bairro?

Trevo: Jaha Tererê.

Kalyne: O que é isso?

Trevo: Vamos tomar tereré.

Quando questionado a respeito da leitura em guarani, Trevo lembrou que na escola do Paraguai quando onde ele estudava se lembra de ver as pessoas e ele lendo em guarani, no mercado. A respeito da escrita em guarani ele só se lembra das pessoas escreverem em guarani na escola que estudava no Paraguai.

De modo geral, ao analisar as entrevistas das crianças é possível perceber a presença do guarani principalmente na oralidade, todas relataram ouvir e/ou falar o guarani, seja nas conversas entre familiares, ou palavras e frases que eles pronunciam ao dialogar com parentes e amigos. O mercado e a igreja foram lugares também muito citados pelas crianças durante as entrevistas.

Na fala das crianças, elas citam praticamente todas as esferas de letramento apresentadas por Ribeiro (2004) ao falar da língua guarani, uma vez que na esfera doméstica, mesmo que não seja o tempo todo, ao menos algumas palavras e frases elas costumam falar ou ouvir alguém pronunciar. A oralidade esteve presente também na esfera do lazer, ao relatarem que quando vão a praças, parques, campinhos de futebol, os alunos escutam

algumas pessoas conversarem, ou até eles mesmos conversam em guarani. As crianças se lembraram também dos canais de televisão que assistem no Paraguai e canais de rádio e comentaram que em canais paraguaios é comum que os apresentadores falem algumas palavras e até frases em guarani.

Calla: Quando os cantores cantam na rádio eu escuto eles cantando em guarani.

Íris: Quando eu vejo canal paraguaio eu vejo que eles falam guarani.

Lírio: Meu pai e minha mãe falam em guarani quando brigam, falam o que quer comprar, que querem ir no mercado.

Narciso: Perto da minha casa lá do Paraguai eu escuto as pessoas falando em guarani muita coisa. À noite eles falam mais.

Na esfera escolar as crianças relataram que o guarani se mostra bastante presente nos pequenos diálogos e brigas, uma vez que normalmente quando vão ofender os colegas, quem tem familiaridade com o idioma guarani costuma xingar usando esse idioma. Os alunos relataram também que quando vão pedir coisas emprestadas aos amigos também falam em guarani em sala de aula, assim como nas brincadeiras como polícia e ladrão e futebol também costumam se comunicar por palavras e pequenas frases em guarani. Mesmo a esfera sendo a escolar, a função da oralidade/fala que as crianças desempenham está num campo bem informal nas situações apresentadas por eles.

A esfera religiosa também está presente nos relatos das crianças, ao participarem de missas, cultos e encontros na escola dominical o guarani foi lembrado pelos alunos principalmente no campo da oralidade, quando conversam, oram e cantam em guarani.

Íris: Na igreja eles cantam em guarani e de vez em quando eles falam entre si em guarani. Quando eles vão cantar eles cantam uma música assim... guarani mesmo.

Kalyne: Música pra Deus?

Íris: Sim.

Kalyne: Você sabe, você conhece essa música?

Íris: Acho que é uma que fala “Ñandejára Jesús Cristo” até aí só sei.

No campo da leitura, o guarani foi lembrado pelos alunos principalmente por duas esferas do letramento estudadas por Ribeiro (2004) que são: a escolar e a religiosa. A referência à esfera escolar se dá a partir do momento que alguns alunos viram e relaram ver primos que estudam no Paraguai lendo a tarefa que estava em guarani. Outra situação foi de alunos que já haviam estudado no Paraguai lembrarem que nas escolas paraguaias eles liam em guarani quando faziam atividades e tarefas.

Narciso: Na casa da minha prima eles leem livro de guarani.

Kalyne: Essa sua prima estuda no Paraguai?

Narciso: Sim

Kalyne: Onde mais você vê as pessoas lendo em guarani?

Narciso: Quando eu vou na casa dos meus bisavós eu vejo aquele livrinho que tem a imagem de Deus na frente sabe? Eu vejo a minha bisa lendo aquele livrinho.

Das oito crianças apresentadas, cinco relataram ver familiares ou professores da escola dominical lendo a Bíblia e ou livros religiosos escritos em guarani. Essas leituras são realizadas nas casas de seus familiares e também na igreja pelos professores da escola dominical.

O campo da escrita é o mais restrito ao tratarmos do guarani na entrevista, e a esfera do letramento segundo Ribeiro (2004) que fica em evidência é a escolar, uma vez que das oito crianças entrevistadas, cinco disseram não conhecer ninguém que escreva em guarani, uma diz que vê sempre a vizinha que estuda no Paraguai realizar as atividades da escola em guarani, outro aluno diz que tem um primo que estuda no Paraguai e ele traz um livro e escreve as tarefas em guarani e um aluno lembra que na época que estudou no Paraguai fazia atividades e tarefas em que tinha que escrever em guarani.

Kalyne: Lugares que você frequenta onde você vê as pessoas escrevendo em guarani?

Narciso: Meu primo ele estuda lá naquela escola perto da Maria Vitória³³.

Kalyne: No Paraguai? Seu primo estuda no Paraguai?

Narciso: Sim. Ele traz livro de tarefa de guarani.

Kalyne: Ele aprende guarani na escola do Paraguai?

Narciso: Sim.

Kalyne: E você vê ele escrevendo em guarani?

Narciso: Sim.

Kalyne: Mas você não sabe escrever?

Narciso: Ele me pergunta, mas eu não sei nada.

É possível concluir aqui que a língua guarani é utilizada com as seguintes funções: Na oralidade ela visa à informalidade, em situações do cotidiano tanto em parques, quanto na escola. Ressalto aqui que as esferas são diferentes, mas a função é o que está predominando. Na esfera religiosa o guarani parece dar o tom de acolhida, de proximidade entre os fiéis, já que há momentos em que há a utilização do guarani e em outros momentos do espanhol.

Os alunos pouco vivenciam a leitura em guarani, ficando restrita a momentos em que observam amigos realizando tarefas escolares, pois estudam em escolas no Paraguai e a igreja. A escrita é praticamente inexistente, só quando observam amigos fazendo a tarefa no Paraguai. Isso nos faz lembrar que por muito tempo o guarani foi uma língua depreciada no Paraguai, pois era a língua dos povos colonizados. Só no ano de 1992 a atual Constituição da

³³ Nome de um bairro de Pedro Juan Caballero – Paraguai.

República do Paraguai oficializou a língua guarani como uma das línguas oficiais do país e as escolas paraguaias passaram a trabalhar com ela em sala de aula, juntamente com o espanhol.

5. No bloco cinco busco saber os lugares que os alunos frequentam onde eles percebem que se fala, se lê e se escreve em espanhol, quais atividades eles realizam quando estão nesses locais e sobre o que eles e as outras pessoas falam, leem e escrevem em espanhol. As questões do roteiro que abrangem sobre esse assunto são dezesseis, dezessete e dezoito.

Ao tratar do espanhol no campo da fala e da oralidade essa língua está presente na vida das crianças por meio de pequenas frases, as crianças entrevistadas confirmaram que não só eles, como também os familiares também falam tal idioma.

Com relação à esfera doméstica e a oralidade do espanhol conforme os relatos das crianças, os adultos da casa costumam conversar entre eles em espanhol, seja pessoalmente ou via telefone celular, nos diálogos sobre o dia a dia, quando estão conversando se sentem mais à vontade para falar em espanhol. Com os vizinhos que moram perto de suas casas os diálogos se dão normalmente a partir do uso do espanhol, isso inclusive entre as crianças pesquisadas.

Kalyne: Onde mais você percebe a presença do espanhol?

Íris: No meu vizinho eles ficam me chamando 'Íris, veni vamos jugar'³⁴, daí eu vou e aí eu brinco com eles. Na praça também eles brincam, eles falam 'pasame la pelota'³⁵.

As missas, os cultos e as reuniões da escola dominical também foram situações citadas pelas crianças, onde a fala do espanhol foi apresentada pelos alunos nos remetendo a esfera religiosa de Ribeiro (2004). Durante os diálogos entre os participantes, nas orações e nos encontros infantis o espanhol é a língua mais presente, principalmente nas igrejas que ficam no Paraguai. Calla é a única criança que faz catequese no Brasil e lá não vivenciou a presença da fala do espanhol em sala.

Kalyne: Lugares que você frequenta onde você vê as pessoas falando em espanhol.

Lírio: Lá na igreja eles falam.

Kalyne: O que eles falam?

Lírio: Pra abrir a Bíblia, chama as pessoas pra poder ir lá no púlpito para cantar, e também assim quando vem novas pessoas ele apresenta.

Kalyne: Hum... Tudo falando em espanhol?

Lírio: Aham.

O mercado foi um local muito lembrado pelas crianças, no qual eles comentaram vivenciar a presença do espanhol na fala das pessoas que frequentam esses estabelecimentos,

³⁴ Venha vamos jogar.

³⁵ Passa-me a bola.

ao olhar preço de mercadorias, comentar sobre promoções e fazer pedidos, escutam as pessoas utilizarem o espanhol, principalmente nos mercados que ficam do lado paraguaio da fronteira.

O uso do espanhol na esfera escolar foi lembrado pelas crianças em duas situações, nas aulas da disciplina de espanhol eles comentaram que a professora, os colegas e eles falam tal idioma durante essa aula em específico. E lembraram também dos diálogos entre amigos e colegas, ao pedir coisas emprestadas, quando estão brincando no pátio, na aula de educação física e também quando brigam ou discutem com alguém na escola, costumam utilizar palavras e frases para se comunicar com os amigos utilizando o espanhol.

Outra situação que se remete à esfera escolar e relatada pelas crianças durante as entrevistas trata-se dos alunos comentarem que veem seus irmãos, primos e vizinhos que estudam tanto no Brasil quanto no Paraguai fazerem as tarefas das escolas utilizando o espanhol.

A leitura do espanhol também foi muito citada pelas crianças dentro da esfera religiosa quando as mesmas comentaram que nos cultos a leitura da Bíblia, as orações e os cantos são feitos em espanhol, na escola dominical também os estudos realizados são normalmente ministrados em espanhol. Uma criança comentou ver em casa um familiar rezando e lendo a bíblia, nessa situação vemos a esfera religiosa adentrando a doméstica.

Kalyne: Lugares que você frequenta onde percebe a presença da escrita em espanhol?

Íris: Quando eu vou brincar de escola com meus amigos, meus vizinhos. Eu passo tipo texto, ou tipo uma frase.

Kalyne: Onde mais você percebe a presença da escrita do espanhol?

Íris: Na minha casa, a minha vó. A Bíblia dela é em espanhol, ela pega vê na Bíblia e depois copia no caderno dela.

Kalyne: E você lê a Bíblia?

Íris: Eu leio

Kalyne: Você lê em espanhol também?

Íris: Em português e espanhol.

No campo da esfera do lazer destaco aqui ter reparado que algumas crianças ao brincar utilizam do espanhol para ler e escrever durante as atividades lúdicas. Girassol comenta que costuma brincar de tutti-frutti³⁶ com a mãe, o pai e as irmãs e escreve em espanhol as palavras do quadro que precisa preencher para ganhar o jogo e Íris gosta muito de brincar de escolinha

³⁶ No Brasil esse jogo é conhecido como Stop, é uma brincadeira em grupo, na qual os jogadores devem ser rápidos com as palavras. Basicamente, para jogar stop as pessoas se reúnem, determinam diferentes categorias como Nome, CEP (cidade, estado e país), Ator/Atriz, PHC (parte do corpo humano) etc, e sorteiam uma letra do alfabeto. Sorteada a letra, o jogo começa. Para cada tema, os jogadores devem encontrar uma palavra que comece com a letra sorteada. Quem preenche primeiro todas ou um número máximo de categorias fala stop e todos os outros jogadores param o jogo. Vence quem somar mais pontos.

com a irmã e os vizinhos e relatou utilizar o espanhol durante tal brincadeira tanto no campo da leitura quanto da escrita.

A escrita foi também lembrada no campo da esfera escolar, quando os participantes comentaram escrever as atividades e tarefas da disciplina de espanhol que a professora aborda. Ainda conectada a essa esfera, algumas crianças citaram irmãos, primos e pais que estudam e em casa fazem as tarefas da escola e escrevem nesse idioma.

Com relação à escrita do espanhol, Calla e Lírio relataram uma situação que acho válido trazer em destaque nessas análises. Eles contaram que suas mães costumam escrever a lista de compras em espanhol e entrega para seus respectivos maridos irem até o mercado, a avó de Narciso também age da mesma maneira. Calla contou também que a avó vende sabão e no caderno de controle de vendas e pagamentos costuma escrever as informações em espanhol.

Kalyne: Lugares que você frequenta onde percebe a presença da escrita do espanhol?

Calla: Em casa minha mãe faz lista

Kalyne: Que lista?

Calla: Lista de frutas, de verduras.

Kalyne: Para ela ir ao mercado?

Calla: Para o meu pai

Kalyne: Ela faz a lista e entrega para o papai?

Calla: Sim

Kalyne: E a vovó?

Calla: Eu já vi ela escrevendo no caderno dela, porque ela vende sabão né. Daí ela escreve no caderno dela o que ela vendeu, tudo em espanhol.

A escrita em espanhol relacionada à esfera religiosa foi bastante comentada pelas crianças, principalmente para as que participam da escola dominical, todas contaram que durante os encontros, fazem as atividades, histórias e desenhos onde fazem o uso da escrita em espanhol.

O espanhol é a língua mais utilizada no Paraguai, e isso faz com que as crianças entrevistadas, como moram neste país, vivenciem muitas das suas práticas tanto na oralidade quanto na leitura e na escrita deste idioma.

Chamo atenção para o fato de que a esfera religiosa utiliza a leitura, a escrita e a oralidade do espanhol com maestria. O espanhol também é percebido nas situações menos formais de uso da língua falada, como, por exemplo, xingamentos quando estão do lado brasileiro e a utilização no cotidiano ao fazer listas de compras, por exemplo.

A esfera escolar parece ser a que mais tem dificuldade em trabalhar como o espanhol, uma vez que conforme os relatos das crianças, o uso dessa língua fica restrito aos momentos informais presentes na oralidade e as aulas da disciplina de espanhol.

Diante desse dado considero importante destacar aqui que as escolas brasileiras da região de fronteira deveriam oportunizar mais momentos nos quais o espanhol seja abordado durante as aulas, para além das aulas desse idioma. Uma possibilidade mais rápida e viável é que o bilinguismo faça parte das práticas de letramento trabalhadas na escola, levando em consideração a prática sociocultural que essas crianças fronteiriças vivenciam em seu dia a dia como destacado por Street (2003).

Uma possibilidade que demandaria um pouco mais de tempo e empenho governamental e político seriam as escolas bilíngues. Que como destacado por David (2017, p. 179) “Nesse tipo de escola, há o ensino de e em duas línguas desde as séries iniciais da educação escolar. Essas escolas seguem o calendário e diretrizes nacionais”. É tão comum ver escolas de português/inglês se destacando e ensinando com maestria dois idiomas ao mesmo tempo, porque não pensar em possibilidades de programas de ensino inspirados em escolas bilíngues português/espanhol nas escolas brasileiras da região de fronteira em busca de um ensino de qualidade e significativo para essas crianças, jovens e adultos que moram nessas cidades.

6. No bloco seis busco saber os lugares que os alunos frequentam onde eles percebem que se fala, se lê e se escreve em português, quais atividades eles realizam quando estão nesses locais e sobre o que ele e as outras pessoas falam, leem e escrevem em português. As questões do roteiro que abrangem sobre esse assunto vão do dezenove ao vinte e um.

Ao abordar a língua portuguesa com o olhar voltado para a questão da fala/oralidade nas entrevistas com os participantes, a esfera escolar foi a principal lembrada pelas crianças, que relataram falar e ouvir os colegas e professoras da escola se comunicarem a maior parte do tempo neste idioma.

Calla: Aqui na escola as pessoas falam em português.

Íris: Na escola quando eu vou falar com as minhas amigas. Na aula de educação física a gente conversa.

Lírio: Aqui na escola quando vão falar com os outros.

Margarida: Falando o português aqui na escola quando fala ‘vamos brincar’.

Narciso: Aqui na escola a gente fala em português.

Trevo: Na escola... muita coisa, pede pra professora pra ir tomar água, pede as coisas emprestadas, quando joga futebol pede falta.

Hibisco: Falam de muitas coisas da escola, de estudar, xingando os colegas.

Na esfera doméstica as crianças relataram se comunicar em português com ao menos um membro da família, além dos familiares mais próximos eles costumam falar em português com os vizinhos que são brasileiros e possuem familiaridade com a língua portuguesa.

Íris: Quando eu falo com a minha irmã eu falo em português. Ela vai ao banheiro e me chama ‘Íííííris’, daí eu falo ‘O quêêêê?’, daí ela fala ‘traz escova de pé’. Minha mãe e minha tia também falam em português com a gente, às vezes manda ir ao mercado.

Relataram que quando vão ao mercado, seja do lado brasileiro ou paraguaio da fronteira, normalmente escutam as pessoas se comunicarem em português. Nas praças e parques de Ponta Porã, lugares ligados à esfera do lazer, relataram que quando vão o idioma que normalmente usam e que veem as outras pessoas usando é o português.

Margarida: Na minha casa, minha mãe e meu padrasto fez uma quadra de vôlei, agora os homens vão tudo lá pra jogar, daí eles ficam falando muitas coisas em português... tipo palavrão.

Girassol: Às vezes que no mercado daqui do Paraguai né, e do Brasil, eles falam assim tudinho brasileiro, ‘compra isso’, ‘compra aquilo’, na feira também.

Mais uma vez aqui é possível perceber a adaptação entre emissor e receptor destacado por Travaglia (2009) uma vez que com os familiares, vizinhos e mercados que tem pessoas que dominam o português as crianças preferem se comunicar por meio dessa língua.

A televisão foi um meio de comunicação lembrado pelas crianças, que relataram que quando assistem aos canais brasileiros escutam nos jornais e nas novelas as pessoas falarem em português. Isso me remeteu aos estudos de Sanches (2006, p. 140) que em sua pesquisa de mestrado destacou que “As pessoas paraguayas assistem mais à televisão brasileira do que a do Paraguai porque, segundo vários informantes, as programações brasileiras são de melhor qualidade”.

A esfera religiosa também foi mencionada pelos participantes, mas como apenas Calla faz catequese e participa da missa em uma igreja do Brasil, apenas ela relatou escutar e falar exclusivamente o português durante a celebração da missa e os encontros da catequese. Os demais alunos entrevistados relataram perceber a presença da fala/oralidade do português nos cultos e encontros da escola dominical, em palavras e frases que são ditas neste idioma de modo informal.

A esfera escolar se destacou também nos relatos dos participantes ao serem questionados a respeito da leitura e da escrita em português, uma vez que os mesmos se referiram à escola como sendo um local onde eles, os colegas e as professoras leem e escrevem utilizando a língua portuguesa em praticamente todas as disciplinas da escola, exceto a disciplina de espanhol como já analisado anteriormente.

Girassol: Aqui na escola, lendo em português, a professora, eu e meus colegas. A professora chama pra ler no quadro fazer leitura em voz alta, fazer história em quadrinho, lê o livro e a gente faz no caderno atividade.

Íris: A leitura do Português é mais na sala mesmo, quando passa texto e nós começa a ler o texto no caderno, nos livros e nos gibis.

Narciso: Aqui na escola lê livro, quando copia no caderno também né, escreve e lê. A professora lê em português. Minha avó estuda também à noite e ela leva tarefa pra fazer e lê e escreve em português.

A leitura e escrita do português na esfera religiosa também se faz presente nas respostas das crianças, uma vez que as mesmas comentaram observar em casa alguns familiares realizando a leitura da bíblia em português, a anotação dos versículos da bíblia e também durante os cultos em algumas igrejas eles utilizam panfletos com mensagem em português, mesmo que no Paraguai, relataram também que ocorre a leitura de versículos da Bíblia brasileira durante os cultos no Paraguai.

Girassol: Às vezes a minha avó lê em português a Bíblia que é do Brasil. E vota também na igreja, escreve se você quer se batizar 'sim ou não', daí ele escreve lá em português.

Kalyne: Como assim voto?

Girassol: Voto de trabalho, que Deus vai abençoar.

Kalyne: Papel com oração?

Girassol: Sim, na igreja.

Na esfera doméstica as crianças relataram que percebem a mãe, o pai, os irmãos e vizinhos realizando atividades de leituras em livros de histórias, receitas, brincam de escolinha e leem e escreve em português durante as brincadeiras, nessa situação é possível perceber a esfera do lazer também. Livros de contos infantis e gibis também foram citados pelas crianças como materiais de leitura que eles utilizam em português.

Íris: Eu e minha irmã temos o costume de ler livrinhos.

Kalyne: Quais histórias você leem?

Íris: Rapunzel, Branca de Neve, Cinderela.

Kalyne: Em português?

Íris: Sim, em português. Minha mãe também lê histórias pra gente em português.

Kalyne: Quais histórias que ela lê?

Íris: É uma história de *Cachorros não dançam balé*.

Terzi (1995, p. 93) faz a análise da influência dos eventos de leitura familiares com relação à vida escolar das crianças, afirmando que “Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares [...]”.

Terzi (1995, p. 93) destaca também o quão importante é que a criança seja exposta constantemente às leituras infantis, “Ouvir e discutir textos com adultos letrados pode ajudar a criança a estabelecer conexões entre a linguagem oral e as estruturas do texto escrito, a facilitar o progresso de aprendizagem de decodificação da palavra escrita [...]”, contribuindo assim para a facilidade do acompanhamento do ensino proposto pela escola e consequentemente o maior sucesso escolar da criança.

A internet também foi um ambiente lembrado por alguns alunos, que relataram escrever e ler quando buscam vídeos e músicas no *YouTube* ou pesquisam por textos e anúncios em sites da internet por meio do celular.

Kalyne: Onde mais você percebe as pessoas lendo em português?
 Narciso: No celular também.
 Kalyne: Ah... você lê em português no celular?
 Narciso: Eu, meu pai, minha mãe.
 Kalyne: O que vocês leem?
 Narciso: Meu pai lê coisas da Bíblia, fica vendo passagem também porque a gente vai viajar pra Minas em janeiro.
 Kalyne: E você?
 Narciso: Eu leio também, fico procurando balneário pra gente ir depois de novembro, eu vou com meus avós.
 Kalyne: Quem mais?
 Narciso: Minha tia, ela fica digitando no computador, fica procurando vídeo, daí digita o nome da música no *YouTube* pra achar.

As redes sociais foram lembradas por um aluno que comentou que costuma olhar o *Facebook* e mandar mensagem pelo *WhatsApp* para os irmãos por meio do aplicativo do celular via áudio ou texto. Os idiomas usados pelas crianças nessas situações são o português e o espanhol variando conforme seu destinatário.

Trevo: Com meu irmão que mora no Brasil eu falo em português, com meu irmão que mora no Paraguai espanhol.
 Kalyne: Por mensagem?
 Trevo: Às vezes escreve, às vezes manda áudio.
 Kalyne: Pelo celular?
 Trevo: É pelo *WhatsApp*
 Kalyne: E quando você lê no seu celular? Você lê em qual idioma? Português, espanhol ou guarani?
 Trevo: Leio mais em espanhol.
 Kalyne: O que você lê?
 Trevo: Muita coisa, *YouTube*, *Face*.
 Kalyne: Então você pesquisa no *YouTube* e olha o *Face*, faz isso só em espanhol?
 Trevo: Em espanhol e em português também.

Por meio dos relatos dados durante as entrevistas, é possível perceber que as crianças entrevistadas são letradas digitalmente, uma vez que as mesmas se comunicam em diferentes

situações, propósitos e ambientes com seus familiares e amigos, trocando mensagens por *WhatsApp* e *Facebook* e buscando informações no *YouTube* e outros sites de buscas e pesquisas conforme destacado por Ribeiro e Coscarelli (2004).

É possível concluir aqui que as crianças utilizam e observam os colegas e as professoras utilizarem o português na esfera escolar no campo da oralidade, da leitura e da escrita, ao conversarem entre eles, durante a realização das atividades de leitura e escrita relacionadas as tarefas escolares.

Na esfera doméstica e do lazer o uso da língua portuguesa para as crianças, depende de quem vai receber a mensagem que elas, enquanto emissoras, querem passar, se a(s) pessoa(s) com quem elas estão conversando têm domínio da língua portuguesa, elas optam por se comunicar nesta língua, independente do país onde estão. Essa situação nos remete ao que Travaglia (2009) afirma sobre a língua, ela é um código usado para transmitir uma mensagem, é por meio da língua que a comunicação é efetivada em sociedade, portanto, para que essa comunicação aconteça efetivamente, é necessário que esse código, a língua, seja usado de maneira semelhante.

Os relatos feitos pelas crianças mostram que o português está presente na esfera religiosa no nível da informalidade por meio de palavras e frases ditas durante o culto. A leitura e a escrita nessa esfera aparecem por meio da leitura da Bíblia e anotação de versículos feitos pelos adultos, a entrega de panfletos e mensagens também foi relatada pelas crianças.

Em casa, na esfera doméstica, as crianças costumam ler livros infantis e brincar de escolinha, alguns pais também se mostram como ‘guardiões do português’ e leem livros para seus filhos nesta língua. O uso da *Internet* por meio de sites e aplicativos também foi relatado pelas crianças, nos mostrando que os mesmos utilizam do *letramento digital* em seu dia a dia que como destacado por Ribeiro e Coscarelli (2004) a pessoa letrada digital sabe se comunicar em diversas situações e propósitos nesses ambientes digitais, trocando mensagens por *WhatsApp* e outras redes sociais, buscando informações na *Internet*, dentre outras atividades de uso desta tecnologia.

No próximo tópico faço as considerações finais deste trabalho diante dos dados coletados e análises realizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar e investigar a região de fronteira dentro de um contexto educacional tão rico e diverso, cultural e linguisticamente, na perspectiva dos Novos Estudos sobre Letramento foi um grande desafio para mim. Mesmo eu sendo fruto desta terra, as dúvidas, incertezas e inseguranças perpassaram por minha mente em diversos momentos durante o mestrado, mas com o caminho construído até aqui, vendo os rumos que esta pesquisa tomou, percebo que bons resultados foram alcançados.

Foram diversos momentos de ansiedade no decorrer da construção desse trabalho, todavia, hoje com ele concluído estou esperançosa pelos frutos que deu e que agora poderei compartilhar os resultados encontrados com a comunidade acadêmica e principalmente com os professores/educadores das escolas brasileiras de fronteira.

Proponho-me aqui a tecer as considerações finais a respeito deste estudo. As análises feitas alcançam o objetivo geral de compreender a vivência feita pelas crianças brasiguaias da língua portuguesa, guarani e espanhola nas diferentes esferas de letramento de seu convívio.

Ao mapear os usos feitos pelas crianças das práticas e dos eventos que envolvem a leitura e a escrita nas diferentes esferas de letramento, foi possível considerar que os alunos utilizam gêneros textuais e portadores de textos, tanto para ler como também para escrever nas mais diversas esferas de letramento de seus contextos sociais.

Ao analisar a utilização da leitura e da escrita na esfera doméstica, apesar de em alguns momentos se mostrar direcionada para a esfera escolar, foi possível observar também um encaminhamento para a realização de outras atividades que perpassam as demais esferas do letramento como a religiosa e de lazer. Pude perceber que a escola deixa sua marca como uma das principais esferas de letramento, todavia as outras como a doméstica, a religiosa, do lazer, e até do trabalho, também estão presentes no cotidiano das crianças. O que demonstra que a escola não é o único lugar onde acontece o letramento, e ressaltar assim a importância de que as práticas escolares devam considerar os usos sociais da oralidade, da leitura e da escrita, como algo significativo e coexistente entre elas.

Por meio das duas atividades de intervenção pedagógicas realizadas e da entrevista semiestruturada foi possível identificar quais línguas as crianças utilizam para se comunicar nas diferentes esferas de letramento, foi possível analisar que com relação ao idioma, o menos utilizado é o guarani. As informações registradas pelos alunos no *Diário da Semana* demonstram praticamente uma inexistência desta língua nos momentos de leitura e escrita. Na atividade *Explosão de Ideias* as crianças disseram ter mais contato com o guarani por meio de

programas de TV, missas e cultos religiosos. A língua portuguesa aparece com maior destaque nas atividades de escrita. O espanhol e o português dividem espaço nas atividades de leitura que se mostram bastante direcionadas a esfera escolar.

Nas entrevistas, foi possível concluir que a língua guarani é utilizada com diferentes funções, quando empregada de forma oral ela visa à informalidade presente em situações cotidianas como em parques e na escola. Na esfera religiosa o guarani parece dar o tom de acolhida, de proximidade entre os fiéis, já que há momentos em que há a utilização do guarani e em outros momentos do espanhol. A leitura do guarani é pouco vivenciada pelos alunos, ficando restrita a momentos na igreja e quando observam amigos realizando tarefas escolares, pois estudam em escolas no Paraguai Assim como escrita é praticamente inexistente, aparecendo apenas quando os entrevistados observam amigos fazendo a tarefa no Paraguai.

As crianças entrevistadas vivenciam muito das práticas de leitura, escrita e oralidade quando se trata do idioma espanhol, primeiro pelo fato de que essa língua é a mais utilizada no Paraguai e segundo que as crianças moram nesse país. Uma esfera que se destaca pelo uso do espanhol tanto na oralidade, como também na leitura e na escrita é a esfera religiosa. Essa língua é também percebida em situações menos formais do uso da oralidade, como, por exemplo, confecção das listas de compras e xingamentos quando estão do lado brasileiro.

Por meio das análises, a esfera escolar parece ser a que mais tem dificuldade em trabalhar como espanhol, como relatado pelas crianças, o uso dessa língua fica restrito aos momentos informais presentes na oralidade e as aulas da disciplina de espanhol. Diante disso, considero válido destacar aqui a importância de que as escolas brasileiras da região de fronteira oportunizem mais momentos nos quais a língua espanhola seja abordada durante as aulas, para além das aulas exclusivas desse idioma. O bilinguismo precisa fazer parte das práticas de letramento não só escolares, mas socioculturais onde as realidades fronteiriças possam ter significado no que aprendem.

Outra possibilidade demandaria um pouco mais de tempo e empenho governamental, e seriam as escolas bilíngues. Porque não pensar em possibilidades de programas de ensino inspirados em escolas bilíngues para o ensino do português/espanhol nas escolas brasileiras da região de fronteira em busca de um ensino de qualidade e significativo para essas crianças, jovens e adultos que moram nessas cidades.

O português no campo da oralidade, leitura e escrita é a língua mais utilizada na esfera escolar conforme os relatos das crianças que conversam entre elas e as professoras utilizando esse idioma.

Em todas as esferas, mas principalmente na esfera doméstica e do lazer, o uso da língua portuguesa para as crianças, depende de quem é o receptor da mensagem que elas, enquanto emissores, querem passar. O exercício de adequar a língua utilizada ao receptor da mensagem pode contribuir positivamente para o desenvolvimento das crianças brasiguaias que exploram os diferentes idiomas nas mais diversas situações. Em casa a leitura de livros infantis e brincadeiras fazem parte de situações onde se presencia o uso da língua portuguesa, assim como o fato de que alguns pais se mostram como ‘guardiões do português’ e leem livros para seus filhos. A presença do *letramento digital* no dia a dia dos entrevistados também foi percebido quando os mesmos relataram utilizar a *Internet* por meio de sites e aplicativos para se comunicar com seus amigos e familiares.

Na esfera religiosa o português está no nível da informalidade durante palavras e frases que são ditas durante o culto. A leitura e a escrita nessa esfera aparecem por meio da leitura da Bíblia, anotação de versículos feitos pelos adultos, e a entrega de panfletos e mensagens também foi relatada pelas crianças.

Por meio da intervenção pedagógica *Diário da Semana* foi possível indicar quais materiais de leitura e escrita os estudantes brasiguaios estão manuseando em seu cotidiano. Ao examinar os diários dos alunos brasiguaios, os materiais que eles leram em suas casas foram: rótulos de alimentos, livros da escola, gibis, revistas, nomes de programas/filmes/desenhos da TV, Bíblia, caderno da escola, outdoor de estabelecimentos comerciais, livros de história, cardápio, diário (utilizado na atividade), diário pessoal, calendário, tarefa, bingo, cruzadinha, celular (*YouTube*).

Já nos diários em que as crianças registraram o que escreveram em suas casas durante a semana, elas citaram tarefas escolares, algumas crianças colocaram os nomes das disciplinas para fazer a mesma referência a tarefas, carta para o Dia dos Pais, bingo, oração, poema, placa para borracharia, cabeçalho do caderno, cruzadinha e história. O que deixa bastante em evidência a esfera escolar quando olhamos para esses materiais de leitura e escrita.

Acredito ser importante destacar que as crianças participantes dessa pesquisa demonstraram que conseguem conviver muito bem em praticamente todas as diferentes esferas de letramento com o português, o espanhol e o guarani, possuindo uma desenvoltura inacreditável. Elas têm uma vivência incrível e transitam com magnitude entre as diferentes esferas, com diferentes funções nessas três línguas, com exceção da esfera escolar que se mostra como um grande desafio para essas crianças, porque a escola, nos momentos oficiais do uso da língua, se restringe ao português. Em vista disso, no ambiente escolar, as crianças acabam utilizando o guarani e o espanhol em momentos de informalidade.

Ao fazer esse mapeamento, aponto para as escolas não só de Ponta Porã, mas de todas as cidades da região de fronteira que, a exemplo das esferas do lazer e religiosa fazem muito bem o papel de utilizar diferentes línguas em seu cotidiano. A escola precisa se apropriar dessas práticas de letramento que acontecem fora dos muros da escola e trazer isso para dentro da instituição e das salas de aula, por exemplo, durante as atividades na escola, os professores podem pedir que as crianças levem rótulos de alimentos, reportagens de jornais, entre outros materiais que fazem parte da realidade das crianças, nos mais diversos idiomas e explorar esses materiais com os alunos. Com isso a partir da vivência dessas práticas de letramento, as instituições conseguirão incluir esses alunos que moram no Paraguai, mas estudam no Brasil, ao mesmo tempo que vão propiciar para a criança brasileira que mora na região de fronteira essa experiência com as outras línguas.

Acredito que os benefícios mais significativos deste estudo se apresentam em longo prazo, uma vez que será possível ampliar o nosso olhar sobre alfabetização e letramento de crianças fronteiriças, além de contribuir para a elaboração de uma política linguística para as escolas da região de fronteira e para a formação dos professores, melhorando a qualidade de ensino-aprendizagem desses alunos que vivenciam esta realidade nas escolas brasileiras na região de fronteira.

Pensando em benefícios mais em curto prazo, penso que essa investigação nos leva a enxergar o multilinguismo como algo positivo e rico culturalmente, pensando em uma melhor alfabetização, letramento, fluência na leitura e na escrita dos alunos. Resolvendo assim possíveis problemas de aprendizagens que as crianças fronteiriças tenham devido à variedade linguística que vivenciam.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. Conflito e Integração nas fronteiras dos “Brasiguaios”. **Caderno CRH**. Salvador, v. 23, n. 60, p. 579 – 590, Set./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccrh/v23n60/v23n60a09.pdf>>. Acesso em: 13 out. de 2019.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. **Fronteiras em movimento e identidades nacionais: a imigração brasileira no Paraguai**. Fortaleza. 2005. 274 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.
- ANDRADE, Ludmila Thomé de. Oralidade, leitura e escrita nas diferentes áreas de conhecimento. In. BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **A oralidade, a leitura e a escrita**. Caderno 5. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília: SEB, 2015.
- ANJOS, Andréia Lourenço Alves dos. **Entre os Muros da Escola: Experiências Linguísticas Bílingues em uma Escola Pública em Ponta Porã/MS**. 2011 120 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2011.
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In: STUBBS, Michael; GAGNÉ, Gilles. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002. p. 13-84.
- BARBOSA, Jefferson Machado. **Olhares investigativos sobre a fronteira internacional de Aral Moreira / Brasil com departamento Santa Virginia / Paraguai: um estudo de caso etnográfico**. 2015 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Da Grande Dourados, Dourados, 2015.
- BENITES, Sacha Anibal Cardona. **A la sombra de los perobales: historia del poblado de Punta Porã: genesis de dos ciudades: 1870 – 1902**. Impresión: Imprenta Salesiana, 2008.
- BERGER, Isis Ribeiro. Atitudes de professores brasileiros diante do espanhol e do guarani. **Signo y Señá**. Número 28, dez. 2015. pp. 169 – 185. Disponível em: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/3178/2817>. Acesso: 20 Ago. de 2019.
- BERGER, Isis Ribeiro. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na Fronteira Brasil-Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na Fronteira**. 2015 298 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BORBA, Vanderlei. Fronteiras e Faixa de Fronteira: Expansionismo, limites e defesas. **Historiæ**, Rio Grande, v. 4, n. 2: 59-78, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/hist/article/view/4131/2524>>. Acesso em: 25 Ago. 2019.

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Diversidade Cultural e Interculturalidade: Desafio de Escolas Públicas na Fronteira Brasil Paraguai**. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)). 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 ago. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 125, de 21 de março de 2014**. Estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 26 mar. 2014 (replicada). Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/03/2014&jornal=1&pagina=64&totalArquivos=108>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 dez. 2019

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. São Paulo: Editora Scipione. 2006.

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. Práticas e eventos de letramento. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. MELO, Cristina Vieira de. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia. (Org). **Português no ensino médio e a formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. (Série estratégias de ensino, 2), p. 181 – 198.

CAVALCANTI. Mônica. Ler e compreender...eis a questão. **Revista Construir Notícias**. Nº. 38 – Ano 07 – janeiro/fevereiro 2008. Circulação Nacional. Disponível em: <https://www.construirnoticias.com.br/ler-e-compreender-eis-a-questao/>. Acesso em: 12 out. 2019.

CÓCCO, Maria F; HAILER, Marco Antônio. Didática da Alfabetização: decifrar o mundo. **Alfabetização e Socioconstrutivismo**. São Paulo: Ed. FTD, 1996.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

COSTA, Sérgio Roberto. Interação, Alfabetização e Letramento: uma proposta para alfabetizar, letrando. IN: MELLO, Maria Cristina de. RIBEIRO, Amélia Escotto do Amaral. (Org). **Letramento: Significados e tendências**. Rio de Janeiro: Wak, 2004. p. 13 - 49.

CUNHA, Kalyne Franco; SILVA, Thaise da. Alfabetização e Bilinguismo na Região de Fronteira: Estado do Conhecimento. In. Congresso de Educação da Grande Dourados, 4., 2018, Dourados. **Anais do 4º Congresso de Educação da Grande Dourados (on - line)**. Dourados: FAED/UFGD. 2018. p. 371 – 380. Disponível em: <<https://congressoeducacaof.wixsite.com/ufgd/anais>>. Acesso em: 24 maio 2019.

DALINGHAUS, Ione Vier. **Alunos Brasiguaios em Escola de Fronteira Brasil/Paraguai**: um estudo linguístico sobre aprendizagem do português em Ponta Porã, MS. 2009 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem E Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009.

DALLA ZEN, Maria Isabel. “**Foi num dia ensolarado que tudo aconteceu**”: Práticas culturais em narrativas escolares. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAVID, Ricardo Santos. Professor quanto mais cedo é melhor? O papel diferencial da educação bilíngue. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 3, p. 178-193, 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51970>>. Acesso em: 25 abril 2020.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul.-set. 1987.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: Perspectiva para o ensino de língua materna. 7. ed. São Paulo: Cortez. 2009.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERRARO JÚNIOR, Vicente Giaccaglini; BUITONI, Marísia Margarida Santiago. A integração na fronteira seca: Ponta Porã (Brasil) e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Semana de Iniciação Científica da PUC-SP, 19, 2010. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. **Artigos premiados da 19ª**. Disponível em: http://www4.pucsp.br/ic/20encontro/downloads/artigos/vicente_ferraro.pdf, 2010, p. 1-10. Acesso em: 13 out. de 2019.

FERREIRA, André Soares; SUTTANA Renato. **O sujeito fronteiriço**: identidade ou diferença?. In: BRUNO, Marilda Moraes Garcia; SUTTANA Renato. (Org.) Educação, diversidade e fronteiras da in/exclusão/. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2012.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes: Artmed, 1999

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FIAMENGUI, Ana Helena Rufo. **Multilinguismo e preconceito na fronteira Porã**: um estudo sobre atitudes e crenças linguísticas. 297f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. São José do Rio Preto. 2017.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura: estudos emergentes**. Ijuí: Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí, 2001.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade à escrita**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, João Portela. **Terra Gente e Fronteira**. 1ª Ed. Editora Borba. 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed, São Paulo: Editora Atlas S. A., 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6 ed, São Paulo: Editora Atlas S. A., 2008.

GODOY, Marisa Elizabete Cassaro. **Ser criança em uma escola pública do lado brasileiro da fronteira Brasil/Paraguai: Dos feixes atando pontes**. 2015 220 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2015.

GOIRIS, Fabio Anibal Jara. **Descubriendo la frontera: Historia, sociedad y política en Pedro Juan Caballero**. Paraguai: Inpag, 1999.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO, Sara Mourão. **A aprendizagem e o ensino da língua escrita: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 84 p. (Coleção Alfabetização e Letramento).

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.p.11-22

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização**; trad. Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GUASCH, P. Antonio; ORTIZ, P. Diego. **Diccionario castellano - guarani**. Sintactico - fraseologicoideologico. 13 ed. CEPAG: Asuncion, Paraguay,1998.

IBGE. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em:
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/ponta-pora>>. Acesso em: 20 de ago. de 2019

KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz, v. 32, n. 53, p. 1-25. 2007. Disponível em:
<<http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>>. Acesso em: 19 mar. 2020.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 15ª ed. Campinas, SP. Pontes Editores, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? CEFIEL - Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem/ IEL/ UNICAMP, setembro, 2005. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>. Acesso em: 12. Out.de 2019.

KURSCHNER, Sheila Stela. O que é limite, divisa e fronteira. **Blogspot, 2014**. Disponível em: <<https://emmanuel-sheila.blogspot.com/2014/05/o-que-e-limite-divisa-e-fronteira.html>>. Acesso em: 16 de ago. de 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

MACHADO, Lia Osorio. Limites, fronteiras, redes. In. STROHAECKER, Tania Marques. et al. (Org). **Fronteiras e Espaço Global**, Porto Alegre: AGB. 1998, p.41-49.

MAINGUENEAU, Dominique. Tipos e gêneros de discurso. In: **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 59 – 70.

MALLMANN, Querino. O valor & o poder das marcas: Tendências Mercadológicas. PIDCC, Aracaju, Ano V, Volume 10 nº 01, p. 090 a 099. Fev/2016. Disponível em: <http://www.pidcc.com.br/br/kys/220ijpsske-205303> Acesso em: 11 de jan. 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Ors.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas, União de Vitória: Kayganguê, 2005. p. 17 – 34.

MARQUES, Denise Helena França. **Circularidade na fronteira do Paraguai e Brasil: o estudo de caso dos “brasiguaios”**. 2009 171 f. Tese (Doutorado em Demografia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2009.

MARTINS, Luciano Marques da Costa; SANTANA, Maria Luzia da Silva; VIEIRA, Leandro Costa; SILVA, Rita de Fátima da; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Sistema presença e gestão intersetorial na educação: diálogo exploratório sobre o Programa Bolsa Família (PBF) em escolas localizadas na região de fronteira. **RPGE – Revista online de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 3, p. 1464 – 1483, set/dez. 2017.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Analfabetismo na Mídia: Conceitos e Imagens sobre o Letramento**. In. KLEIMAN, Angela. (Org). Os Significados do Letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da Pesquisa Social. In: DESLANDES, Suely Ferreira., NETO, Otávio Cruz., GOMES, Romeu., MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Orgs). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21.ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

OLIVEIRA, Jaqueline Alonso Braga de. **Representações do sujeito-aluno da fronteira Brasil- Paraguai em documentos oficiais do Programa Escolas Interculturais de Fronteira (PEIF)**. 2015 167 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso Do Sul, Três Lagoas, 2015.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. V Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: **O ensino em foco**. Agosto de 2009. Caxias do Sul – RS.

Disponível em:

<https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/generos_textuais_e_letramento.pdf>. Acesso em 13 out. de 2019.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Projetos: uma prática de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (Orgs.).

Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações. 1ed. Natal: EDUFRN, 2008, v. 1, p. 93-118.

PENHA, Bruna; NETO, Walter Antonio Desiderá; MORAES, Rodrigo Fracalossi de. (Orgs). **O Mercosul e as regiões de fronteira**. Rio de Janeiro: Ipea, 2017.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. A especificidade de formação de professores em Mato Grosso do Sul: limites e desafios no contexto da fronteira internacional. **InterMeios: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS**, v.15, n.29, p.106-119, jan/jun. 2009.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Educação na fronteira: o caso Ponta Porã (MS) e Pedro Juan Caballero (PY). **Papéis: revista do programa de Pós – Graduação em Estudos e Linguagens – UFMS, Campo Grande – MS**, v. 18, n. 36, p. 93 – 106, 2014.

PERES, Edenize Ponzo. **Contato Entre Línguas: Subsídios Linguísticos Para o Ensino de Língua Portuguesa para Bilíngues em Português e Espanhol**. 1999 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MEC-INEP. 1999.

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.

PINTO, Manuel. **A televisão no cotidiano das crianças**. Porto: Afrontamento, 2000.

PONTA PORÃ. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 4.100 de 12 de junho de 2015**.

Aprova o Plano Municipal de Educação de Ponta Porã-MS. Disponível em:

<<http://www.pontapora.ms.gov.br/diarios/2554.pdf>>. Acesso em: 16 de fev. de 2020.

QUADROS, Ronice Muller de. O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia. (Org.). **Surdez e bilinguismo**. 7 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 27 -37.

QUINTAS, José Manuel Richard. **Ponta Porã em Foco**. 2ª Ed. Revisada e Atualizada. Gráfica Editora Borba, Ponta Porã-MS. 2006.

REIS, Elpídio. **Ponta Porã Polca Churrasco e Chimarrão**. Editora Carioca, Rio de Janeiro - RJ.1981.

RIBEIRO, Ana Elisa; COSCARELLI, Carla Viana. Letramento Digital. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs). **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

RIBEIRO, Simone Beatriz Cordeiro. OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Olha, eu acho que assim, a gente fala o portunhol porque nós não sabemos o espanhol: Políticas linguísticas em fronteiras multilíngues. **The Specialist**. Vol. 39. n.02. 2018. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/esp/article/viewFile/37977/27363>>. Acesso em: 16 de jun. de 2019.

RIBEIRO, Vera Masagão. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: _____(Org.) **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2004. p. 9-32.

SANCHES, Roseli Aurea Soares. **Fotografias sociolinguísticas sob a ótica das atitudes linguísticas na região de fronteira**: Ponta Porã e Pedro Juan Caballero. 2006 180 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2006.

SANTO, Ruy Cezar do Espírito. **Histórias que educam: conversas sábias com um professor**. São Paulo: Ágora, 2001.

SANTO, Ruy Cezar do Espírito. **Pedagogia da transgressão: Um caminho para o autoconhecimento**. Campinas, São Paulo: Papilos, 1996. (Coleção Práxis).

SANTOS, Luciano Marcos dos. SILVA, Regina Coeli Machado e. “Análise sociológica e antropológica do Jopará em um espaço de representação coletiva: o jornal Diário Popular”, **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**, (octubre-diciembre 2016). Disponível em: <<http://www.eumed.net/rev/cccss/2016/04/jopara.html>>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

SANTOS, Maria Elena Pires dos. **Fatores de Risco para o Sucesso Escolar de Crianças Brasiguaias nas Escolas de Foz do Iguaçu: Uma Abordagem Sociolinguística**. 1999 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

SANTOS, Maria Elena Pires Santos. **O cenário multilíngue / multidialetal / multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. 2004. 253 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas–SP. 2004.

SANTOS, Roberta Lira dos. **Práticas e eventos de letramento: um estudo sobre os usos sociais da escrita de jovens de meios populares**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

SELLAMARI, Maria Aparecida. **Ponta Porã – Fronteira sem limite! Um olhar de gratidão**. Editora Borba, 2006.

SILVA, Norma Beppler Penido Ribeiro da. **Escola de fronteira: proposta para alfabetização de alunos residentes na Bolívia que estudam na escola CAIC, em Corumbá-MS.** 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Estudos Fronteiriços) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2016.

SILVA, Thaise da. **O “discurso renovador da leitura” e a produção de práticas domésticas de leitura na interação com práticas escolares.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS. 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura e produção textual: novas ideias numa velha escola. In: **Em aberto.** Brasília, Ano X, n. 52, out-dez. 1991.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Currículo nos limiões do contemporâneo.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 105-128

SIQUELLI, Sônia Aparecida; HAYASHI, Maria Cristina. P. Innocentini. Ética em pesquisa de educação: uma leitura a partir da resolução 196/96 com expectativas da resolução 466/12. **Revista História & Perspectivas**, v. 27, n. 52, 22 jul. 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Edu.** [online] n. 25. pp. 5-17. Jan/Fev/Mar/Abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 20 de fev. de 2019.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2004b. p. 89 - 113.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>. Acesso em: 20 de mar. 2020.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education.** London: Longman, 1995.

STREET, Brian. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to *literacy* in theory and practice. In: **Current issues in comparative education.** New York: Teachers College/Columbia University. v. 5, n. 2 (may 12, 2003).

TEIS, Denize Terezinha. **A (Re)Construção da Identidade do Aluno Brasiguaião.** 2004. 162 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguagem e Sociedade) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2004.

TERRA, Márcia Regina. Letramento & Letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **D.E.L.T.A.** Vol. 29. N. 01. São Paulo. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v29n1/02.pdf>> Acesso em: 07 de set. de 2019.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B (Org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras. 1995. p. 91 – 117.

TERZI, Sylvia Bueno. Afinal, para quê ensinar a língua escrita? A formação do cidadão letrado. **Revista entreideias:** educação, cultura e sociedade. Revista da Faced. nº 07. 2003. p. 226 – 240. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2801/1979>>. Acesso em: 16 de fev. de 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Invenção de múltiplas alfabetizações e (an)alfabetismos. In: Educação de jovens e adultos, letramento e formação de professores. **Revista Educação & Realidade.** Porto Alegre: Faculdade de Educação/UFRGS. v. 29, n.2, jul/dez. 2004. p. 125-142.

VIEIRA, Martha Lourenço. Suportes da escrita. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. VAL, Maria da Graça Costa. BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (Orgs). **Glossário Ceale:** termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014.

VILLANUEVA, Romildo. **Semblanza de la antigua Punta Porã.** Ponta Porã: Candia, 2001.

ZAMBRANO, Cora Elena Gonzalo. **O bilinguismo no entre lugar de crianças “brasileiras venezuelanas” na fronteira.** 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Roraima, Boa Vista. 2016.

ZIMMER, Márcia C; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. Do bilinguismo ao multilinguismo: intersecções entre a psicolinguística e a neolinguística. **ReVEL.** Vol. 6, n. 11, agosto de 2008. ISSN 1678-8931. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf> Acesso: 16 de set. de 2019.

**APÊNDICE A - Autorização para Pesquisa entregue na Secretaria de Educação
Municipal e na Escola**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO
EM EDUCAÇÃO**

Ponta Porã, ____ de _____ de _____

Secretária Municipal de Educação de Ponta Porã

Sra. Professora [REDACTED]

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Kalyne Franco Cunha, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGRD); R.G.A.: [REDACTED], venho através deste solicitar autorização para realizar minha pesquisa de mestrado em uma escola municipal da nossa cidade.

O projeto de pesquisa do mestrado tem como título **MULTILINGUISMO NA REGIÃO DE FRONTEIRA: O LETRAMENTO DA CRIANÇA BRASIGUAIA**. Pretende-se pesquisar uma escola que esteja localizada na área mais próxima da linha de fronteira, com o objetivo geral de compreender a vivência feita pelas crianças brasiguaias da língua portuguesa, guarani e espanhola nas diferentes esferas de letramento de seu convívio. E os objetivos específicos de mapear os usos feitos pelas crianças das práticas e dos eventos de letramento que envolvem a leitura e a escrita nas diferentes esferas de letramento; identificando que língua as crianças utilizam para se comunicar de forma oral ou escrita nas diferentes esferas de letramento, indicando quais materiais de leitura e escrita os estudantes brasiguaios estão manuseando em seu cotidiano.

Para tanto, a pesquisadora necessitará ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, assim como número de alunos matriculados na sala pesquisada. Posteriormente desenvolverá atividades de intervenção pedagógica com as crianças em sala de aula e também fará uso de entrevista com os alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental I, após coleta desses dados analisará as produções e entrevistas feitas pelas crianças.

Por meio desta pesquisa pretende-se ampliar o nosso olhar sobre o letramento de crianças na região de fronteira, além de contribuir para a formação dos professores e melhoria da qualidade de ensino – aprendizagem desses alunos que vivenciam esta realidade nas escolas brasileiras na região de fronteira.

Antecipadamente, agradecemos a vossa compreensão e colaboração.

Atenciosamente,

Mestranda: Kalyne Franco Cunha

Orientadora: Thaise da Silva

Secretária Municipal de Educação de Ponta Porã

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido entregue aos pais
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa:

**MULTILINGUISMO NA REGIÃO DE FRONTEIRA: O LETRAMENTO DA CRIANÇA
BRASIGUAIA**

Pesquisadora Responsável:

Nome: Kalyne Franco Cunha

Telefone:

Endereço:

Comitê de Ética em Pesquisa no qual o protocolo de pesquisa será analisado:

Endereço: Rua Melvin Jones, 940 - Jardim América, Dourados-MS. CEP: 7.9803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br Telefone: (67) 3410-2853

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos e deveres como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houverem perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Justificativa:

O projeto de pesquisa *Multilinguismo na região de fronteira: O letramento da criança brasiguaiia*, foi motivado a partir das inquietações da própria pesquisadora que trabalha em escolas na região de fronteira e vivência uma grande diversidade linguística presente nas salas de aula das escolas brasileiras. Muitos educadores enfrentam o desafio de terem que alfabetizar e letrar alunos que muitas vezes nem conhecem a língua portuguesa. São perceptíveis as inseguranças diante da alfabetização e letramento dos alunos nessas escolas com tanta diversidade.

Diante de todos esses questionamentos, essa pesquisa destina-se a compreender a vivência feita pelas crianças brasiguaiias da língua portuguesa, guarani e espanhola nas diferentes esferas de letramento de seu convívio. Poderemos assim mapear nas diferentes esferas de letramento como as crianças utilizam as práticas e os eventos de letramento que envolvem leitura e escrita, identificaremos quais línguas as crianças utilizam ao se comunicar de forma oral ou escrita nas diferentes esferas de letramento, identificando quais materiais de leitura e escrita os alunos manuseiam em seu cotidiano.

Objetivos:

Objetivo Geral:

- Compreender a vivência feita pelas crianças brasiguaiias da língua portuguesa, guarani e espanhola em diferentes esferas de letramento de seu convívio.

Objetivos Específicos:

- Mapear os usos feitos pelas crianças das práticas e dos eventos que envolvem a leitura e a escrita nas diferentes esferas de letramento;
- Identificar que língua as crianças utilizam para se comunicar de forma oral ou escrita nas diferentes esferas de letramento;
- Indicar quais materiais de leitura e escrita os estudantes brasiguaiios estão manuseando em seu cotidiano.

Procedimentos:

Participando do estudo seu filho(a) está sendo convidado a participar dessa pesquisa por meio dos seguintes procedimentos:

- Entrevista semiestruturada será realizada com seu (sua) filho (a);
- Aplicação de atividades de intervenção pedagógica realizadas com seu (sua) filho (a).

Desconfortos e riscos:

Diante da proposta de pesquisa apresentada corre-se os seguintes desconfortos e riscos:

- Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE).
- Tomar o tempo do participante ao responder a entrevista.

Medidas e providências

Como medidas e providências a serem tomadas diante desses riscos têm-se:

- Assegurar a confidencialidade e a privacidade e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas.
- Garantir que a pesquisadora seja habilitada aos métodos de coleta dos dados (muito importante para entrevista).
- Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto.
- Garantir o acesso aos resultados.
- Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Benefícios:

Percebe-se que a partir desta pesquisa tem-se benefícios mais significativos em longo prazo, pois será possível ampliar o nosso olhar sobre alfabetização e letramento de crianças fronteiriças, além de contribuir para a elaboração de uma política linguística para as escolas da região de fronteira e para a formação dos professores e melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem desses alunos que vivenciam esta realidade nas escolas brasileiras na região fronteiriça. Todavia, pensando em benefícios mais em curto prazo, envolvendo os sujeitos da pesquisa, acredita-se que por meio desta pesquisa as próprias crianças poderão enxergar o multilinguismo como algo positivo e rico culturalmente, colaborando para uma melhor alfabetização, letramento, fluência na leitura e na escrita dos alunos. Resolvendo assim possíveis problemas aprendizagens que as crianças fronteiriças tenham devido à variedade linguística que vivenciam.

Acompanhamento e assistência:

Como forma de acompanhamento e assistência que será dada aos participantes, incluindo o eventual acompanhamento após o encerramento ou interrupção da pesquisa. Temos como medidas a necessidade de uma intervenção pedagógica da própria Secretaria de Municipal de Educação.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e Indenização:

Os gastos necessários para a participação do seu(sua) filho(a) na pesquisa serão assumidos pela pesquisadora. Fica, também, garantida indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com nome, endereço profissional, contato telefônico ou outra forma de contato com a pesquisadora.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação no estudo, você pode entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP):

Endereço: Rua Melvin Jones, 940 - Jardim América, Dourados-MS. CEP: 79.803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br Telefone: (67) 3410-2853

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter sido esclarecimento sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: _____

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do responsável)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma cópia deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

APÊNDICE C – Termo de Assentimento do Menor entregue aos alunos**TERMO DE ASSENTIMENTO DO MENOR**

Título da Pesquisa:

MULTILINGUISMO NA REGIÃO DE FRONTEIRA: O LETRAMENTO DA CRIANÇA BRASIGUAIA

Pesquisadora Responsável:

Nome: Kalyne Franco Cunha

Telefone:

Endereço:

Comitê de Ética em Pesquisa no qual o protocolo de pesquisa será analisado:

Endereço: Rua Melvin Jones, 940 - Jardim América, Dourados-MS. CEP: 7.9803-010

E-mail: cep@ufgd.edu.br Telefone: (67) 3410-2853

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal do menor.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa (MULTILINGUISMO NA REGIÃO DE FRONTEIRA: O PROCESSO DE LETRAMENTO DA CRIANÇA BRASIGUAIA). Seus pais permitiram que você participe.

Quero compreender a vivência feita por você e seus colegas da língua portuguesa, guarani e espanhola em diferentes esferas de letramento de seu convívio. Mapear os usos feitos por você e seus colegas das práticas e dos eventos que envolvem a leitura e a escrita nas diferentes esferas de letramento; identificar que língua você e seus colegas utilizam para se comunicar de forma oral e escrita nas diferentes esferas de letramento; e indicar quais materiais de leitura e escrita você e seus colegas estão manuseando em seu cotidiano.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na escola onde você estuda, com seus colegas de classe que tem entre 09 e 12 anos de idade, por meio de entrevistas e análises de materiais produzidos por você e seus colegas. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar pelo telefone e endereço que estão no início da folha.

Mas há coisas boas que podem acontecer como ampliar o olhar sobre alfabetização e letramento de crianças na região de fronteira, além de contribuir para a formação dos professores e melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem desses alunos que vivenciam esta realidade nas escolas brasileiras na região de fronteira.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa.

Os gastos necessários que surgirem no decorrer da pesquisa serão assumidos por mim. Se você sofrer algum dano comprovado por ter participado dessa pesquisa tem garantido o direito de indenização.

A sua participação nesta pesquisa gerará benefícios em longo prazo, pois poderemos ampliar o nosso olhar sobre alfabetização e letramento de crianças que assim como você moram e estudam na fronteira, além de contribuir para a elaboração de uma política linguística para as escolas da região de fronteira e para a formação dos professores e melhoria da qualidade de ensino-aprendizagem de alunos que como você vivenciam esta realidade nas escolas brasileiras na região fronteiriça. Pensando em benefícios mais em curto prazo, você e seus colegas que participarem da pesquisa, poderão enxergar o multilinguismo como algo positivo e rico culturalmente, colaborando para uma melhor alfabetização, letramento, fluência na leitura e escrita sua e de seus colegas. Resolvendo assim possíveis problemas e dificuldades de aprendizagens que vocês tenham devido à variedade linguística que vivenciamos aqui na fronteira.

Se você tiver alguma dúvida, você pode perguntar para mim que sou a pesquisadora (Kalyne Franco Cunha). Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu _____ aceito participar da pesquisa (MULTILINGUISMO NA REGIÃO DE FRONTEIRA: O LETRAMENTO DA CRIANÇA BRASIGUAIA), que tem os objetivos de Compreender a vivência feita pelas crianças brasiguaias da língua portuguesa, guarani e espanhola nas diferentes esferas de letramento de seu convívio; Mapear os usos feitos pelas crianças das práticas e dos eventos que envolvem a leitura e a escrita nas diferentes esferas de letramento; Identificar que língua as crianças utilizam para se comunicar de forma oral ou escrita nas diferentes esferas de letramento e indicar quais materiais de leitura e escrita os estudantes brasiguaios estão manuseando em seu cotidiano. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento eu li e concordo em participar da pesquisa.

Ponta Porã, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

APÊNDICE D – Roteiro para entrevista semiestruturada realizada com os alunos**ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM ALUNOS**

Nome do Aluno(a): _____

- 1- Você permite que essa entrevista seja utilizada como parte das análises para a conclusão desta pesquisa?
- 2- Qual é o seu nome? Quantos anos você tem?
- 3- Com quem você mora?
- 4- Onde seus pais trabalham, no Brasil ou no Paraguai?
- 5- Desde quantos anos você estuda em uma escola brasileira?
- 6- Você alguma vez estudou no Paraguai? Quando e como foi? Por que mudou para uma escola no Brasil?
- 7- Qual é a língua que você costuma utilizar para se comunicar com seus pais em casa?
- 8- Quando você está brincando com familiares e amigos em casa, qual língua costuma utilizar?
- 9- Você costuma frequentar lugares para praticar lazer (Parques e Praças)? No Brasil ou no Paraguai? Qual língua costuma utilizar nesses lugares?
- 10- Sua família segue alguma religião? As reuniões/encontros/missas/cultos que vocês participam são em Ponta Porã ou em Pedro Juan Caballero? Qual língua você e seus familiares costumam utilizar nesses momentos?
- 11- Você participa de algum grupo específico para crianças na religião que seus pais praticam (catequese/ escola dominical/ entre outras)? Esse grupo fica no Brasil ou no Paraguai?
- 12- A respeito das atividades propostas na escola e em sala de aula, você tem alguma dificuldade com relação à língua? Quais?
- 13- Que lugares você frequenta onde se fala em guarani? Que atividades relacionadas à fala você e as outras pessoas realizam nesses locais onde percebe a presença do guarani? O que você e as outras pessoas falam em guarani?

- 14-** Que lugares você frequenta onde se lê em guarani? Que atividades relacionadas à leitura você e as outras pessoas realizam nesses locais onde percebe a presença do guarani? O que você e as outras pessoas leem em guarani?
- 15-** Que lugares você frequenta onde se escreve em guarani? Que atividades relacionadas à escrita você e as outras pessoas realizam nesses locais onde percebe a presença do guarani? O que você e as outras pessoas escrevem em guarani?
- 16-** Que lugares você frequenta onde se fala em espanhol? Que atividades relacionadas à fala você e as outras pessoas realizam nesses locais onde percebe a presença do espanhol? O que você e as outras pessoas falam em espanhol?
- 17-** Que lugares você frequenta onde se lê em espanhol? Que atividades relacionadas à leitura você e as outras pessoas realizam nesses locais onde percebe a presença do espanhol? O que você e as outras pessoas leem em espanhol?
- 18-** Que lugares você frequenta onde se escreve em espanhol? Que atividades relacionadas à escrita você e as outras pessoas realizam nesses locais onde percebe a presença do espanhol? O que você e as outras pessoas escrevem em espanhol?
- 19-** Que lugares você frequenta onde se fala em português? Que atividades relacionadas à fala você e as outras pessoas realizam nesses locais onde percebe a presença do português? O que você e as outras pessoas falam em português?
- 20-** Que lugares você frequenta onde se lê em português? Que atividades relacionadas à leitura você e as outras pessoas realizam nesses locais onde percebe a presença do português? O que você e as outras pessoas leem em português?
- 21-** Que lugares você frequenta onde se escreve em português? Que atividades relacionadas à escrita você e as outras pessoas realizam nesses locais onde percebe a presença do português? O que você e as outras pessoas escrevem em português?

APÊNDICE E – Roteiro para a atividade de intervenção pedagógica *Explosão de Ideias***ROTEIRO DE QUESTÕES PARA ATIVIDADE *EXPLOSÃO DE IDEIAS***

- 1 – Onde tem coisas para ler?
- 2 – Onde tem coisas para escrever?
- 3 – Em quais idiomas/língua?
- 4 – O que encontramos para ler?
- 5 – O que encontramos para escrever?

- **Fazer a Reflexão:**

- Casa (Cômodos da Casa);
- Rua;
- Parque/Praça;
- Igreja;
- Trabalho do pai, da mãe e/ou responsável;
- Escola;
- No caminho de casa para a escola e da escola para a casa.