



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM LETRAS



SILVIA ANTONIA DE SOUZA

**NARRATIVAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
POR MULHERES FRONTEIRIÇAS:
RELATOS DE UMA PROFESSORA E SUA EX-ALUNA**

DOURADOS - MS

2024

SILVIA ANTONIA DE SOUZA

**NARRATIVAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
POR MULHERES FRONTEIRIÇAS:
RELATOS DE UMA PROFESSORA E SUA EX-ALUNA**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de Mestra em Letras, da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Área: Linguística e Transculturalidade
(Linguística Aplicada).

Orientadora: Profa. Dra. Edilaine Buin

DOURADOS - MS

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729n Souza, Sílvia Antonia De
NARRATIVAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MULHERES
FRONTEIRIÇAS: RELATOS DE UMA PROFESSORA E SUA EX-ALUNA [recurso
eletrônico] / Sílvia Antonia De Souza. -- 2024.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin.
Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Letramento. 2. Multilinguismo. 3. Fronteira educacional. 4. Narrativas biográficas. I.
Buin, Prof.^a Dr.^a Edilaine. 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.

**NARRATIVAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
POR MULHERES FRONTEIRIÇAS:
RELATOS DE UMA PROFESSORA E SUA EX-ALUNA**

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRA EM LETRAS DO PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL/UFGD

Aprovada em 20 de junho de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientadora: Profa. Dra. Edilaine Buin Barbosa (UFGD)

1.^a Examinadora externa: Profa. Dra. Charlene Bezerra dos Santos (UNIR)

1.^a Examinadora interna: Profa. Dra. Thayse Figueiredo Guimaraes (UFGD)

1º Examinador suplente interno: Prof. Dr. Andérbio Márcio Silva Martins (UFGD)

1.^a Examinadora suplente externa: Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo (UFMS)

DOURADOS - MS

2024

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

Recanto Bonito

*Este recanto grandioso e lindo,
da fronteira do Sul-Mato-Grossense,
ergue-se imponente o cidadão setequedense,
sonhando com um futuro rico e próspero.*

*Sobranceiro, forte, impávido e orgulhoso,
empunha a bandeira da conquista,
de um povo altaneiro e altruísta,
gente laboriosa em solo fértil e fecundo.*

*Mostrando ao Brasil e ao mundo,
Sete Quedas brilha em destaque e progresso,
recebendo brasileiros de todas as partes,
do Sul ao Norte, com fé no infinito.*

*Uma massa heterogênea, ambiciosa e forte,
com costumes e ideias diversas,
integrando-se ao sentimento pátrio,
com amor, trabalho e união.*

*Os filhos desses campos, matas e serras,
têm corações que batem junto à terra,
em suas veias corre o sangue do chão,
nascido da própria essência da nação.*

*Este é o projeto de um Brasil bem governado,
por homens que entendem a grandeza,
gerando progresso e cuidando da beleza,
erguendo cidades e criando um novo estado.*

*Estradas traçam um caminho seguro,
garantindo um futuro promissor,
onde o progresso firme é a norma,
e nosso nome brilha no universo.*

*Na igreja, o padre celebra com fervor,
o amor a Deus e a santidade,
pois o valor de um povo está na qualidade
daqueles que pedem proteção a Jesus.*

*Operários, lavradores, vaqueiros em luta,
professores que oferecem ensino e educação,
fazem com que a população, com dedicação,
vá se educando e crescendo, passo a passo.*

*E assim, pouco a pouco, um município
se constrói de forma humanizada,
onde o amor, o trabalho e a união
constróem um futuro com alma e coração.*

Autor: ¹Raimundo Gonçalves Viana

24/06/1982

¹ In memoriam ao senhor Raimundo Gonçalves Viana, escritor de Sete Quedas-MS.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela minha vida, e por me permitir ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus pais, que sempre se dedicaram incansavelmente para me proporcionar um ensino de qualidade ao longo de toda a minha jornada escolar.

Ao meu esposo e a minha amada filha, que me apoiaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização desta pesquisa.

As minhas irmãs, pelo companheirismo, pela cumplicidade e pelo apoio constante nos momentos delicados da minha vida.

A toda minha família, meus pais, esposo, filha, irmãs, cunhados e sobrinhos, minha eterna gratidão, pois sei que sem a minha base familiar sólida, este sonho não teria sido alcançado.

À Neuza e toda sua família, que me receberam em seu lar como uma filha, eu levarei vocês para sempre em meu coração.

Como não agradecer aos meus amigos, Elisângela e Heliodoro, confidentes, parceiros de viagens de Sete Quedas à Dourados. As pessoas que mais sofreram com as minhas crises de estresse, ansiedade e choro que foram tão comuns durante esse período do mestrado.

Registro também meu agradecimento a Mayara Mayre Silva dos Santos, que se dedicou a me ajudar desde a arguição até a escrita final da minha dissertação. Mesmo sem nos conhecermos pessoalmente, ela foi uma amiga, psicóloga, confidente, sempre me confortando com suas palavras de apoio quando as coisas não estavam fáceis. Agradeço também pela assistência com os trâmites do Comitê de Ética.

Sou grata aos meus colegas de linha de pesquisa, com quem compartilhei alegrias, angústias, sorrisos e lágrimas durante este período. Vocês são pessoas especiais em minha vida e podem contar comigo sempre!

Deixo em registro imensa gratidão a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin, pela orientação, parceria, dedicação, paciência e profissionalismo. Todo o apoio e atenção que recebi foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Expresso minha gratidão as professoras da banca de qualificação, Prof.^a Dr.^a Charlene Bezerra dos Santos e Prof.^a Dr.^a Thayse F. Guimarães, cujas orientações foram essenciais para o aprimoramento deste trabalho.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os professores que contribuíram com minha pesquisa de modo geral.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema central as narrativas sobre alfabetização e letramento de uma ex-aluna, falante do guarani, e de sua professora, falante do português, alfabetizadora, em uma escola fronteira entre Brasil – Paraguai. O objetivo é apresentar, por meio de trechos significativos de narrativas de memórias autobiográficas, as experiências vivenciadas no contexto de aprendizagem de língua portuguesa por Yasmine, a ex-aluna, e de sua professora, Silvinha, também autora desta dissertação, buscando organizar e interpretar os episódios linguísticos relevantes dessas narrativas em um cenário de escola que, embora inserida em um contexto fronteiro multilíngue, sustenta-se em um direcionamento pedagógico monolíngue em Língua Portuguesa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, construída por narrativas de memórias autobiográficas. Busca-se relacionar elementos das narrativas vivenciadas por duas mulheres, que, no passado, assumiram o papel de professora e de estudante. Elas se reencontram e em diálogo sobre questões relacionadas à alfabetização, recordam episódios do processo de Yasmine, de aquisição do português, sua segunda língua. Os episódios trazidos datam o ano de 1999, que correspondem a fase das vivências no 1º ano do ensino fundamental em escola brasileira situada no contexto de fronteira seca. As narrativas que se construíram no reencontro foram registradas pela professora-pesquisadora por meio de gravações de áudios e escrita de relatos autobiográficos por meio das narrativas que produzem sobre si, as experiências pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional. O corpus desta investigação foi gerado mediante conversas realizadas pela pesquisadora, a ex-aluna e sua mãe, dona Glória, em contexto fronteiro. As entrevistas semiestruturadas com as participantes da pesquisa permitiram resgatar episódios relevantes para refletir sobre questões que extrapolam as duas personagens em foco e se relacionam com outros tantos sujeitos que precisam, no momento atual, superar barreiras linguísticas e culturais no ambiente de ensino. O trabalho possibilitou a reflexão sobre o quanto e como a falta de aceitação da língua materna pode levar a situações desconfortáveis e muito desfavoráveis para a aprendizagem. O trabalho chama a atenção para a importância da promoção e do respeito por diferentes línguas e culturas, o que depende do apoio da escola, das famílias e da comunidade, essencial para criar ambientes educacionais enriquecedores, onde cada estudante possa prosperar e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chaves: Letramento; Multilinguismo; Fronteira educacional; Narrativas autobiográficas.

RESUMEN

Esta investigación tiene como tema central las narrativas sobre alfabetización y alfabetización de una ex alumna, de habla guaraní, y su maestra, de habla portuguesa, alfabetizadora, en una escuela en la frontera entre Brasil y Paraguay. El objetivo es presentar, a través de extractos significativos de narrativas autobiográficas, las experiencias vividas en el contexto del aprendizaje del portugués por Yasmine, la ex alumna, y su profesora, Silvinha, también autora de esta disertación, buscando organizar e interpretar los episodios lingüísticos relevantes. de estas narrativas en un entorno escolar que, aunque inserto en un contexto fronterizo multilingüe, se basa en un enfoque pedagógico monolingüe en portugués. Se trata de una investigación cualitativa, construida a partir de narrativas de recuerdos autobiográficos. El objetivo es relacionar elementos de las narrativas vividas por dos mujeres que, en el pasado, asumieron los roles de profesora y alumna. Se reencuentran y, en un diálogo sobre temas relacionados con la alfabetización, recuerdan episodios del proceso de adquisición por parte de Yasmine del portugués, su segunda lengua. Los episodios traídos datan de 1999, que corresponden a la fase de experiencias en el 1º año de la escuela primaria en una escuela brasileña ubicada en el contexto de la frontera seca. Las narrativas que se construyeron durante el reencuentro fueron registradas por el docente-investigador a través de grabaciones de audio y relatos autobiográficos escritos a través de las narrativas que producen sobre sí mismos, las experiencias vividas, brindando su propia trayectoria profesional. El corpus de esta investigación fue generado a través de conversaciones sostenidas por la investigadora, la exalumna y su madre, doña Glória, en un contexto fronterizo. Las entrevistas semiestructuradas con los participantes de la investigación nos permitieron recuperar episodios relevantes para reflexionar sobre cuestiones que van más allá de los dos personajes en foco y se relacionan con muchos otros sujetos que actualmente necesitan superar barreras lingüísticas y culturales en el entorno docente. El trabajo permitió reflexionar sobre cuánto y cómo la falta de aceptación de la lengua materna puede derivar en situaciones incómodas y muy desfavorables para el aprendizaje. El trabajo llama la atención sobre la importancia de promover y respetar las diferentes lenguas y culturas, lo cual depende del apoyo de la escuela, las familias y la comunidad, fundamental para crear ambientes educativos enriquecedores, donde cada estudiante pueda prosperar y contribuir a una sociedad más justa. y más inclusivo.

Palabras clave: Alfabetización; Multilingüismo; Frontera educativa; Narrativas autobiográficas.

ABSTRACT

This research focuses on narratives about literacy and literacy of a former guarani-speaking student and her portuguese-speaking teacher, both involved in a border school between Brazil and Paraguay. The aim is to present, through significant excerpts from autobiographical memory narratives, the experiences lived in the portuguese language learning context by Yasmine, the former student, and her teacher Silvinha, also the author of this dissertation, seeking to organize and interpret the relevant linguistic episodes of these narratives in a school setting that, although inserted in a multilingual border context, is based on a monolingual pedagogical approach in portuguese. This is qualitative research, built upon autobiographical memory narratives. The goal is to relate elements of the narratives experienced by two women who, in the past, assumed the roles of teacher and student. They reunite and, in dialogue about literacy issues, recall episodes from Yasmine's process of acquiring Portuguese, her second language. The episodes brought forth date back to the year 1999, corresponding to the phase of experiences in the 1st grade of elementary school in a Brazilian school situated in the dry border context. The narratives constructed in the reunion were recorded by the teacher-researcher through audio recordings and written autobiographical accounts through the narratives they produce about themselves, the experiences they went through, endowing their own professional trajectory. The corpus of this investigation was generated through conversations held by the researcher, the former student, and her mother, Mrs. Glória, in the border context. The semi-structured interviews with the research participants allowed the retrieval of relevant episodes to reflect on issues that go beyond the two characters in focus and relate to many other individuals who currently need to overcome linguistic and cultural barriers in the educational environment. The work enabled reflection on how much and how the lack of acceptance of the mother tongue can lead to uncomfortable and very unfavorable situations for learning. The work draws attention to the importance of promoting and respecting different languages and cultures, which depends on the support of the school, families, and the community, essential to create enriching educational environments where each student can thrive and contribute to a fairer and more inclusive society.

Keywords: Literacy; Multilingualism; Educational frontier; Autobiographical narratives.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 CAPÍTULO 1: Sobre as personagens fronteiriças: aspectos metodológicos da narrativa autobiográfica.....	20
1.1 Considerações sobre os Participantes da Investigação.....	31
1.2 Conceitos de alfabetização e letramento.....	43
1.2.1 Letramentos: da prática escolar à prática social.....	45
1.3 Aspectos éticos.....	47
2. CAPÍTULO 2: Multilinguismo no Brasil e a escola de fronteira.....	50
2.1 Multilinguismo no Brasil e a construção do monolinguismo.....	50
2.1.1 Contexto histórico das línguas existentes no país.....	55
2.2 Multilinguismo nos documentos oficiais do ensino.....	64
3. CAPÍTULO 3: Em torno das narrativas produzidas na fronteira.....	74
3.1 Como Yasmine aprendeu a ler.....	79
3.2 Lidando com o preconceito linguístico.....	81
3.2.1 A língua aparece, mas não funciona.....	86
3.3 Sobre a proibição de falar guarani em sala de aula.....	87
3.4 A mãe de Yasmine, D. Glória.....	89
3.5 Os desafios das mulheres fronteiriças.....	91
3.6 Ser educadora na Fronteira.....	96
4. Considerações finais.....	102
REFERÊNCIAS.....	107
ANEXOS.....	111

Lista de abreviaturas e siglas

CF - Constituição Federal

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB –, Lei de Diretrizes e Bases

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

CEP – Conselho de Ética em Pesquisa

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

EAD – Ensino a Distância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.....	21
Figura 2.....	36
Figura 3.....	41
Figura 4.....	53
Figura 5.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.....65

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge como resultado do resgate e da organização de episódios significativos presentes nas narrativas autobiográficas, que permeiam a trajetória de uma professora e de sua ex-aluna. O objetivo geral desta investigação é apresentar as experiências vivenciadas no contexto de aprendizagem de língua portuguesa por uma aluna falante do guarani, e de sua professora, por meio de trechos significativos das narrativas autobiográficas.

A narrativa dessas duas personagens é relevante à medida em que traz à cena questões linguísticas complexas de um contexto que se faz atual: uma escola que, embora inserida em um contexto fronteiriço multilíngue, sustenta-se em um direcionamento pedagógico monolíngue em Língua Portuguesa. Uma das protagonistas é falante de guarani e a outra, do português. Sem uma língua comum, enfrentaram o desafio de ser alfabetizada e de alfabetizar em uma escola brasileira monolíngue, inserida no contexto de uma fronteira seca. As narrativas, que retomam por memória momentos significativos vinculados a práticas de letramentos são reveladoras do esforço e das tentativas de ambas para exercerem seus papéis sociais, os quais, por vezes, são desempenhados de forma não fluida, conflituosa, em virtude de forças de ordem histórica-social.

Partimos do pressuposto que as narrativas autobiográficas envolvendo sujeitos fronteiriços podem inspirar reflexões que levem a uma melhor compreensão da complexa situação multilíngue que caracteriza a região de fronteira e, principalmente, dos impactos e consequências de ações pedagógicas fundamentadas em uma vertente tradicionalmente colonialista, voltada para a construção histórica (não natural) de um país monolíngue.

A escola pública de Sete Quedas, no Mato Grosso do Sul, é o local de encontro de dois sujeitos da fronteira, hoje, de duas mulheres (que estão assumindo, ao se conhecerem, o papel de aluna e de professora). Uma ex-aluna que mantém o vínculo com o ambiente escolar apenas pelo desejo de ser uma professora. A outra, ex-professora, que mantém vínculo fazendo parte da gestão escolar como diretora da escola. A responsabilidade do cargo na direção da escola a levou a procurar o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFGD para estudar sobre o multilinguismo

e buscar soluções para os “problemas” relacionados às línguas em seu ambiente de trabalho.

Essa busca resulta na construção desta dissertação de mestrado. Ou seja, a ex-professora, a diretora, é também a mestranda, estudante que pronuncia aqui o que justifica o uso da primeira pessoa do plural em algumas partes da nossa análise. A estudante, participante da pesquisa, dona de casa, deseja ser professora. Desse modo, apesar de não mais estarem no mesmo espaço físico, a relação de ambas é mantida por esse espaço, caracterizado pelo multilinguismo, mas cujas ações educacionais são regidas por um contexto monolíngue idealizado, que “apaga” a realidade complexa da fronteira, apesar das orientações oficiais que regem a educação e valorizam as diversidades culturais e linguísticas.

Esses documentos oficiais estão registrados na Constituição Federal, na Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, Plano Nacional de Educação, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul, Projeto Político Pedagógico, Plano Municipal de Educação, Grade curricular municipal, Leis do Mercosul e Lei 413/2005. Essas normas destacam a importância da valorização da diversidade cultural e linguística na educação brasileira, pois ressaltam princípios como igualdade de acesso à educação, promoção da diversidade cultural e garantia de direitos educacionais para todas as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem étnica ou linguística.

É importante que as práticas educacionais reflitam e incorporem verdadeiramente esses princípios, promovendo ambientes inclusivos e respeitosos, onde cada estudante possa expandir o seu conhecimento intelectual e também a sua capacidade crítica, a fim de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Baseando-se nisso, este trabalho visa não apenas documentar e analisar as experiências individuais, mas também inspirar caminhos para aprimorar as práticas educacionais, considerando a riqueza e diversidade linguística presentes nesse contexto fronteiriço.

Assim, o objetivo geral do trabalho pretende, por meio de narrativas centradas em duas mulheres fronteiriças (nos papéis de aluna e professora), apresentar cenas reveladoras de situações por vezes conflituosas, que envolvem o ensino e aprendizagem da língua oficial em contexto fronteiriço.

A relevância desta pesquisa se fundamenta na urgência de desenvolver abordagens e tecnologias adaptadas para ambientes escolares fronteiriços, onde o multilinguismo é predominante. Embora a pesquisa não pretenda desenvolver metodologias de ensino para o bi/multilinguismo, ela é potente no sentido de “documentar” os impactos da tradição de ensino regada pelo tradicionalismo colonial, promovendo, quem sabe, uma sensibilização que possa mover ações transformadoras, em prol da diversidade linguística e cultural. Selecionados os trechos das narrativas que serão a base para o cumprimento do objetivo geral, pretende-se organizar tematicamente elementos relevantes para entender a dinâmica dos sujeitos frente à diversidade linguística.

O estudo é fundamentado na hipótese de que as narrativas analisadas têm o potencial de influenciar a concepção de ações futuras, visando aprimorar a qualidade de vida de outros educandos que enfrentam situações semelhantes as dos sujeitos em foco, buscando por meio dessas narrativas, inspirar propostas que ampliem a compreensão dos fenômenos linguístico-sociais relacionados ao letramento e à alfabetização nos contextos de ensino da Língua Portuguesa para imigrantes paraguaios.

Em suma, compreender essas experiências específicas é essencial para embasar e direcionar futuras intervenções educacionais. Isso assegura que tais intervenções sejam sensíveis tanto ao contexto cultural quanto linguístico das escolas fronteiriças. Em outras palavras, o propósito da pesquisa é promover uma sensibilização que inspire o desenvolvimento de práticas educacionais mais inclusivas e eficazes, levando em consideração a diversidade linguística e cultural presente nesse cenário.

Para chegar ao exposto, a dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro intitulado: “**Sobre as personagens das narrativas autobiográficas: aspectos metodológicos**”, será apresentada a metodologia do trabalho. São delineadas as duas personagens fronteiriças, que são os sujeitos da pesquisa: a professora, autora desta dissertação e falante do português; e a estudante, falante de guarani e do português, que foi alfabetizada por essa professora-pesquisadora em uma escola brasileira monolíngue e no contexto de fronteira seca. Neste capítulo, discutiremos sobre narrativas autobiográficas e os instrumentos utilizados para coletar dados, gerados por meio de entrevistas semiestruturadas. Abordaremos os conceitos

de alfabetização e letramento, e os letramentos: da prática escolar à prática social. Finalizaremos esse capítulo narrando o processo de submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

No segundo, “**Multilinguismo no Brasil e a escola de fronteira**”, são apresentadas as teorias que dão suporte ao trabalho, trazendo correntes teóricas relacionadas à questão do multilinguismo, a construção forçada de um Brasil monolíngue e a forma como os documentos oficiais que regem o ensino responde a essa situação. Ou seja, procuramos resgatar as orientações referentes à questão do multilinguismo que regiam/regem o ensino nos espaços em que circulam as personagens. Buscaremos observar de que maneira tais orientações moldam (ou não) a relação entre a sociedade e suas línguas, e contribuem para a construção de uma nação culturalmente inclusiva e rica em expressões linguísticas.

No terceiro capítulo, “**Em torno das narrativas produzidas na fronteira**”, centramos mais acirradamente nos trechos narrativos selecionados, relacionando-os a situações escolares que envolvem alfabetização/letramento, de modo a elaborar uma reflexão concatenada as discussões anteriormente apresentadas, revelando tensões entre os desejos das personagens envolvidas e as regras institucionais de que fazem parte.

CAPÍTULO 1:

SOBRE AS PERSONAGENS FRONTEIRIÇAS: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

Todos os participantes envolvidos no estudo foram informados sobre o propósito da pesquisa e deram consentimento para a participação. A fim de garantir a confidencialidade e anonimato, os nomes reais, exceto o da professora alfabetizadora e autora da dissertação, foram substituídos por nomes fictícios nas narrativas.

As narrativas autobiográficas fazem parte do corpus desta pesquisa e foram geradas por meio de entrevistas realizadas por uma de suas personagens, que será tratada por Silvinha, como era/é reconhecida no ambiente do cenário narrativo. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas e sessões de conversa com a Yasmine, protagonista deste trabalho.

A primeira entrevista com a Yasmine aconteceu no dia 14 de maio de 2023, às 07h00, na casa da mãe dela, pois era dia das Mães e toda a família estava reunida. Nesse encontro, iniciamos a entrevista, a qual Yasmine narrou sobre alguns tópicos específicos da trajetória de aprendizagem dela, tais como: iniciação nos estudos, trajetória até o Brasil, momentos de alfabetização, atuação dos professores diante desse contexto, o período de alfabetização, os enfrentamentos em relação ao português e as relações familiares e de contato com os colegas de turma.

É importante destacar que esses tópicos guiaram as narrativas expressas pela Yasmine. Cada tópico citado foi suficiente para costurar os assuntos ao longo da narrativa de Yasmine. No meio do processo, a mãe da Yasmine, D. Glória, passou também a compor e construir a narrativa, atuando como uma personagem significativa. Ela narrou sobre sua atuação para ajudar a filha a aprender falar o português.

Figura 1: Mapa da cidade de Sete Quedas (MS)



Fonte: Google Maps (2023)

A cidade citada nesta pesquisa, que é onde vivem as participantes é Sete Quedas – MS, que está situada na região entre Brasil e Paraguai, localizada em uma região de fronteira seca com Pindoty Porã e apresenta uma realidade multilíngue marcada pela convivência e interação de diferentes línguas. Nessa localidade, ao lado de Sete Quedas – MS, o português é a língua oficial e predominante, sendo utilizada em contextos formais e cotidianos, principalmente nas escolas. Embora a escola seja fronteiriça, o sistema educacional municipal de ensino em seu Projeto Político Pedagógico – PPP, da Escola Municipal Inácio de Castro, estabelece que o ensino ocorra em língua portuguesa e a segunda língua ensinada seja língua inglesa. O documento baseia-se na BNCC e no Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul.

Do outro lado da rua, temos o município de Pindoty Porã, no país vizinho Paraguai, cujas línguas oficiais são o castelhano/espanhol e o guarani antigo. Temos indígenas que tradicionalmente falam algumas línguas em guarani, especialmente entre os povos indígenas da região de fronteira.

Essa diversidade linguística reflete não apenas na história e na cultura da região, mas também nas interações sociais e comerciais que ocorrem ao longo da fronteira. Essa riqueza linguística caracteriza Sete Quedas. No entanto, há um apagamento disso em função de conflitos de ordem sociais.

Para Pereira (2009), um dos maiores desafios presente nas escolas fronteiriças

É investir na superação da discriminação e dar e conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio

sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola como local de diálogo de convivência, é espaço privilegiado para o reconhecimento e respeito aos valores culturais que são valores universais, e as questões da diversidade cultural ao serem tratadas como ética universal possibilitam um trabalho ético na educação (Pereira, 2009, p. 62).

Alguns trechos narrativos dão indícios do sistema discriminatório que caracteriza historicamente as relações. Para a geração de registros, foi empregada uma abordagem centrada em narrativas autobiográficas. Nesta pesquisa revela-se uma estratégia eficaz para compreender as nuances do processo de alfabetização em um contexto educacional específico. Embora todas as personagens sejam primordiais para os registros deste trabalho, é importante lembrar que todas as memórias acionadas aqui são filtradas pelo olhar tanto da pesquisadora quanto da alfabetizadora, que constituem o mesmo sujeito. Olhar para o passado focado em experiências da alfabetizadora, do lugar de pesquisadora, é um processo intenso e, por vezes, sofrido e árduo.

Ao adotar essa abordagem, a pesquisa não se limita apenas a uma análise objetiva dos resultados ou métodos, mas busca mergulhar nas experiências subjetivas dos participantes envolvidos. A narrativa autobiográfica permite que os envolvidos expressem suas emoções, desafios e conquistas de uma maneira pessoal e contextualizada, o que enriquece significativamente a compreensão do fenômeno estudado.

A pesquisadora, que também atua como alfabetizadora, oferece perspectivas sobre as abordagens pedagógicas empregadas, os obstáculos encontrados e reflexões sobre os métodos educacionais. Por outro lado, o relato pessoal da mulher alfabetizada oferece uma visão mais íntima dos desafios enfrentados durante a jornada de alfabetização, lançando luz sobre as suas experiências únicas, motivações e obstáculos específicos.

Como pesquisadora e professora alfabetizadora, minha exploração no âmbito da educação tem sido uma busca contínua para aprimorar e compreender os métodos pedagógicos utilizados no ambiente fronteiriço único onde atuo. Ao longo dos anos, tenho buscado implementar estratégias pedagógicas diversificadas, buscando tornar as aulas mais dinâmicas e inclusivas, desde a utilização de materiais didáticos interativos até o estímulo à leitura e escrita contextualizadas, tenho buscado criar um

ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos meus alunos.

No entanto, essa jornada não tem sido isenta de obstáculos, pois não são raras as vezes que enfrentamos desafios como a falta de recursos adequados, a resistência de alguns alunos em participar das atividades e as dificuldades de infraestrutura da escola. Esses obstáculos nos levaram a repensar constantemente nossas práticas e buscar alternativas criativas para superá-los.

Mas é nas histórias individuais dos meus alunos, como a de Yasmine, que encontramos verdadeiras lições de aprendizado, pois ao ouvir suas experiências, motivações e dificuldades específicas, pude compreender mais profundamente os impactos do processo de alfabetização em suas vidas.

O exame das narrativas autobiográficas em conjunto possibilita identificar padrões, lacunas e áreas de melhoria no processo de alfabetização, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Essa abordagem não apenas fornece uma compreensão mais profunda das experiências individuais dos participantes, mas também lança luz sobre as complexidades inerentes ao contexto educacional de fronteira.

Entre essas lacunas, a falta de recursos adequados emerge como um obstáculo primordial, com escassez de materiais didáticos, livros e recursos tecnológicos nas escolas, comprometendo o processo de ensino e aprendizagem.

Outra lacuna significativa é a falta de capacitação docente adequada para atender às necessidades específicas dos alunos de fronteira, incluindo aqueles que são falantes de línguas minoritárias. Isso pode resultar em uma desconexão entre as práticas pedagógicas adotadas e as necessidades reais dos alunos, afetando negativamente seu desempenho acadêmico.

Não obstante, há uma lacuna perceptível na ênfase dada à valorização da diversidade cultural, com práticas educacionais muitas vezes falhas em reconhecer e celebrar a riqueza cultural e linguística dos alunos de fronteira.

Por fim, o acesso limitado à educação de qualidade é uma lacuna crítica, com alunos de áreas de fronteira enfrentando dificuldades para obter educação devido à falta de infraestrutura adequada e à distância das escolas, o que pode resultar em altas taxas de evasão escolar e baixos índices de conclusão educacional, perpetuando o ciclo de desigualdade e exclusão.

Identificar e abordar essas lacunas é fundamental para promover uma educação mais inclusiva e equitativa em contextos de fronteira, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais de qualidade.

A abordagem centrada em narrativas autobiográficas adotada nesta pesquisa oferece uma perspectiva holística do processo de alfabetização, permitindo uma compreensão mais completa das experiências individuais dos participantes e das dinâmicas educacionais. Essa metodologia qualitativa ressalta a importância de ouvir e valorizar as vozes dos envolvidos, promovendo assim uma investigação mais contextualizada e sensível às necessidades dos sujeitos envolvidos.

No esforço de cumprir os objetivos delineados neste estudo, a abordagem escolhida é a qualitativa, conforme preconizado por Lüdke e André (1986). Segundo essas autoras, a pesquisa qualitativa baseia-se no ambiente natural como sua principal fonte de dados, com o pesquisador atuando como o instrumento central. Envolve um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, por meio de um trabalho de campo intensivo (Lüdke; André, 1986, p. 11).

De acordo com Lüdke *et al.*, 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 metodologia, como definida por Menezes (2016) no livro **O Projeto de Pesquisa**: Elementos de um Projeto de Pesquisa, é minuciosamente explicada. Ela abrange não apenas a escolha da pesquisa qualitativa, mas também os detalhes operacionais, incluindo os instrumentos utilizados (questionários, entrevistas, etc.), o cronograma previsto, a equipe de pesquisadores e a divisão do trabalho, bem como as estratégias de análise de dados.

Optar por uma pesquisa autobiográfica para relatar uma vivência oferece uma janela direta para as emoções, pensamentos e percepções pessoais envolvidos na experiência. Ao narrar a própria história, o pesquisador compartilha uma perspectiva íntima e autêntica, promovendo uma conexão emocional mais forte com o público.

Além disso, essa abordagem permite uma profunda autorreflexão, levando a uma análise crítica das circunstâncias que moldaram a vivência. Essa experiência foi

bastante significativa para mim, pois ao me envolver na pesquisa autobiográfica, pude refletir profundamente sobre minha jornada acadêmica e profissional. Foi uma oportunidade de revisitar momentos-chave, tanto pessoais quanto profissionais, e compreender melhor como essas experiências moldaram minha visão de mundo e minhas práticas pedagógicas.

Por meio dessa experiência, pude rever minhas escolhas, desafios enfrentados e conquistas alcançadas ao longo do caminho, tornando um exercício de autoconhecimento e autorreflexão que me permitiu compreender mais claramente minhas motivações, valores e metas profissionais.

Além disso, ao me deparar com a complexidade do mundo interno, pude desenvolver uma maior empatia e compreensão em relação às experiências dos outros. Isso me ajudou a me conectar de forma mais genuína e humana com as narrativas dos participantes da pesquisa, permitindo uma análise mais profunda e contextualizada.

Ao revelar a complexidade do mundo interno, a pesquisa autobiográfica não apenas oferece um entendimento mais rico da experiência individual, mas também promove empatia, compreensão e aceitação, proporcionando uma visão genuína e humana da narrativa.

O processo metodológico de uma pesquisa requer planejamento adequado e fidelidade ao problema e objetivos do estudo. Há aquelas que exigem um rigor maior em aspectos estatísticos e numéricos, como também existem abordagens que priorizam os sentidos percebidos ou vivenciados em um determinado campo do conhecimento. Partindo desse pressuposto, a presente dissertação consolida-se em uma investigação de abordagem qualitativa, cujas características centrais caminham para a compreensão do processo, bem como para o significado que as pessoas dão aos acontecimentos durante esse processo.

O estudo aqui desenvolvido trata de uma pesquisa de caráter autobiográfico em que o processo se refere ao resgate de narrativas, onde buscou-se relacionar elementos das narrativas vivenciadas pela professora e sua aluna, que possui o guarani como língua materna no ano de 1999; e as vivências no 1º ano do ensino fundamental, fase de alfabetização e letramento em seu processo de aquisição da língua portuguesa como segunda língua em escola brasileira monolíngue, situada no contexto de fronteira seca.

As vivências dessa professora-pesquisadora foram registradas por meio de gravações de narrativas, visando dar luz a esses significados, e a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 378) pelas quais passaram.

A pesquisa autobiográfica é um método em que o pesquisador utiliza sua própria experiência pessoal como fonte de dados. Nesse tipo de abordagem, o pesquisador se torna o próprio instrumento de coleta de informações, refletindo sobre suas vivências, memórias e perspectivas para compreender questões específicas. É uma forma única de investigação, pois permite um envolvimento profundo com o tema de pesquisa, ao mesmo tempo em que exige sensibilidade para evitar vieses pessoais e garantir a objetividade.

A narrativa autobiográfica permite que o sujeito seja o narrador de sua própria história, conferindo sentido e significado a sua trajetória formativa de maneira pessoal e profunda. Esse processo, que é ao mesmo tempo interpretativo e prático, envolve a interpretação contínua das experiências vividas, possibilitando uma compreensão mais ampla do caminho percorrido. Cada história contada é única e singular, refletindo as particularidades de quem a viveu e dando voz às múltiplas dimensões que compõem a identidade do sujeito.

No entanto, a pesquisa autobiográfica também apresenta desafios, como a necessidade de reflexão crítica sobre a própria experiência e a possibilidade de viés pessoal ou subjetividade na interpretação dos dados. Por isso, é importante que o pesquisador adote uma abordagem reflexiva e crítica em relação à sua própria experiência e história de vida, e que use outras fontes de dados para complementar e validar suas conclusões.

Moita (1995) considera que a pesquisa autobiográfica é uma metodologia com potencialidades de diálogo entre o individual e o sociocultural, pois põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos.

Já na visão de Bourdieu (1987), os estudos autobiográficos podem ser entendidos como referentes a vidas inseridas em um sistema em que a pluralidade de expectativas e de memórias é o corolário da existência de uma pluralidade de mundos e de uma pluralidade de tempos sociais.

A narrativa autobiográfica é um tipo de estudo que permite essas vivências particulares serem sistematizadas do ponto de vista científico, que possibilita que a intimidade do sujeito seja evidenciada, circunscrevendo-o numa história social e cultural. Nesse aspecto:

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização. Aqui a noção de grafia não se limita à escrita produzida em uma língua natural (oral e escrita), mas amplia a investigação fazendo entrar outras linguagens no horizonte da pesquisa e das práticas de formação [...] (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371, grifo dos autores).

Na visão de Passeggi (2011), a partir de narrativas tem-se a possibilidade de situar acontecimentos, fomentar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia. Narrar sobre si é refletir sobre a própria vida, é a possibilidade de um retorno reflexivo para melhor compreensão a partir do presente.

Josso (2004) considera que a abordagem autobiográfica é uma ferramenta que o indivíduo utiliza para analisar aspectos fundamentais das situações educativas. Essa abordagem permite questionar as representações do saber-fazer e os referenciais que ajudam a descrever e entender a si mesmo no seu contexto natural. Assim, a experiência de vida narrada se transforma em um processo de formação, proporcionando uma experiência direta que permite aos indivíduos refletirem, por meio da autobiografia, sobre como suas identidades e subjetividades se desenvolvem ao longo de suas trajetórias formativas.

Essa abordagem é frequentemente utilizada para explorar tópicos complexos e pouco compreendidos, fornecendo uma visão mais aprofundada das experiências humanas e dos contextos em que ocorrem.

Abrahão (2004) afirma que as narrativas autobiográficas

[...] são constituídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si, àquele que narra sua trajetória." [...]. O processo de narrar-se dialeticamente potencializa ao professor não apenas questionar-se, mas, sobretudo, inquietar-se, angustiar-se diante das contingências, incertezas, dúvidas, rupturas, instabilidades, complexidades, como aspectos determinantes da vida humana (Abrahão, 2004, pág. 203).

O valor das autobiografias na recuperação histórica, corresponde também ao ato de resgatar vestígios das vidas e obras de homens e mulheres que, de outra forma, poderiam ter permanecido quase invisíveis para a história.

Apesar das críticas frequentes ao subjetivismo inerente a esses relatos, a autora reconhece a importância desses documentos biográficos e autobiográficos como testemunhas fundamentais de práticas e ideias muitas vezes negligenciadas.

Ao mencionar o "subjetivismo" associado às autobiografias, o autor destaca uma crítica comum a esse gênero literário, apontando para a interpretação pessoal e por vezes parcial, que os autores fazem de suas próprias vidas. No entanto, a ênfase aqui é no papel único que esses relatos desempenham como testemunhos valiosos de experiências individuais e perspectivas que, de outra forma, poderiam ter sido marginalizadas ou esquecidas pela história oficial.

A menção às "práticas e ideias pouco notadas" sugere que as autobiografias têm o potencial de revelar aspectos da vida cotidiana e pensamentos que muitas vezes escapam à atenção histórica convencional. Além disso, a referência a generalizações que nivelam experiências diversas destaca a necessidade de fontes que forneçam uma visão mais detalhada e rica das vidas individuais.

Moita (1995) defende a investigação autobiográfica como uma metodologia capaz de promover um discurso recíproco entre o indivíduo e a esfera sociocultural, onde os conhecimentos, valores e aspirações de alguém moldam a sua identidade no contexto do seu entorno.

O autor propõe uma investigação autobiográfica como uma metodologia capaz de estabelecer um diálogo recíproco entre o indivíduo e a esfera sociocultural, onde os conhecimentos, valores e aspirações de uma pessoa desempenham um papel crucial na formação de sua identidade no contexto social circundante.

A abordagem destaca a dinâmica interativa entre o indivíduo e seu ambiente social, valorizando as narrativas pessoais como expressões significativas desse entrelaçamento, enfatizando assim não apenas a singularidade das experiências individuais, mas também a influência do contexto sociocultural na construção da identidade.

Isto explica por que os estudos autobiográficos podem ser contextualizados como uma representação de vidas entrelaçadas num quadro que engloba diversas

expectativas e memórias, um quadro que existe devido à coexistência de múltiplos mundos e realidades sociais (Bourdieu, 1987).

A narrativa autobiográfica serve como metodologia para analisar e organizar experiências individuais através de lentes científicas, fornecendo uma plataforma para enfatizar as complexidades pessoais do assunto, ao mesmo tempo que as situa dentro de um contexto social e cultural mais amplo. A respeito disso:

O foco não está apenas em descobrir uma “verdade” existente nos escritos de alguém, mas em examinar como os indivíduos moldam suas experiências e criam significados por meio do processo de biografia. Isto envolve explorar como cultivam uma consciência histórica de si mesmos e da sua educação nos territórios que ocupam, bem como como esses territórios os moldam e influenciam. O conceito de ortografia vai além da linguagem escrita e falada, abrangendo outras formas de comunicação que estão envolvidas tanto nas pesquisas quanto nas práticas educativas (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 371, grifo dos autores).

Ao empregar narrativas, torna-se viável contextualizar ocorrências, cultivar questões internas e aumentar a propriedade e a independência, pois o envolvimento na autonarração envolve a introspecção da própria vida, oferecendo uma oportunidade para uma jornada cuidadosa em direção a uma compreensão mais profunda do presente. Neste sentido, “A autobiografia, portanto, pode ser definida como a capacidade da criatividade humana de reconstruir a consciência histórica de uma aprendizagem ao longo da vida” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 372).

No que se refere aos instrumentos de geração de registros, as memórias são uma fonte valiosa na pesquisa autobiográfica, pois consistem nas lembranças pessoais do pesquisador, que podem ser registradas por meio de anotações, diários, escritos autobiográficos ou até mesmo por meio de técnicas como a escrita automática.

A metodologia adotada nesta pesquisa é embasada nas contribuições dos autores citados e promoverá uma integração entre o estudo de caso autobiográfico e revisão de literatura para explorar de maneira aprofundada o contexto multilíngue de fronteira no Brasil, destacando a relevância de abordagens contemporâneas na pesquisa educacional.

A educação nas fronteiras vem ganhando espaço na medida em que a globalização avança, unindo povos e culturas na tentativa de criar vínculos entre as fronteiras dos países meramente territoriais. As novas práticas sociais de letramento implicaram em algumas séries de mudanças educativas que se tornam cada vez mais

importantes no âmbito de reflexões acerca das práticas utilizadas pelos professores nos ambientes escolares durante os processos de alfabetização e letramento de imigrantes.

As escolas localizadas nas fronteiras Brasil–Paraguai muitas vezes priorizam atividades que não levam em conta a diversidade linguística e cultural das crianças, porque impõem o idioma oficial do território brasileiro, desprestigiando assim, os demais. Portanto, a educação que lança mão dessa prática deixa uma enorme lacuna no processo de ensino-aprendizagem, desqualificando a língua e a cultura dos imigrantes que se integram neste meio. Diante dos aspectos levantados, o tema deste estudo se insere nas áreas da Linguística e da Transculturalidade, com foco na Linguística Aplicada e nos Estudos de Fronteira.

De acordo com Ceres (2014), as escolas públicas da região de fronteira

[...] recebem um número realmente significativo de alunos oriundos do Paraguai, principalmente para cursarem a educação básica por conta da facilidade de acesso, dessa forma, a população tem a liberdade de ir e vir, sem necessidade de apresentar nenhuma documentação, já que somente uma avenida separa as duas cidades (Ceres, 2014, p. 7).

Para Pesavento (2006), “[...] a fronteira é, sobretudo, encerramento de um espaço, delimitação de um território, fixação de uma superfície. [...] a fronteira é um marco que limita e separa e que aponta sentidos socializados de reconhecimento. [...] 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. (Pesavento, 2006, p. 10)

Deste modo, reflete a complexidade das decisões educacionais nas regiões fronteiriças, onde as distâncias e o fechamento de escolas locais podem restringir as opções dos estudantes.

1.1 Considerações sobre os Participantes da Investigação

Os dados desta pesquisa revelam narrativas provenientes de uma ex-aluna, cuja fluência na língua guarani é notável. Essas narrativas foram construídas a partir de uma indagação generativa de narrativa e outras perguntas abertas, proporcionando uma riqueza de contexto aos relatos; por isso, é relevante revisitar a apresentação dessas personalidades. Para preservar a privacidade e identidade das envolvidas, optou-se por atribuir nomes fictícios às participantes.

Conforme explicado anteriormente na seção metodológica deste estudo, os sujeitos investigados duas mulheres: Silvia e Yasmine. A primeira é uma mulher com características fronteiriças: Silvia, professora no Brasil e fluente em português; e Yasmine, detentora da nacionalidade brasileira, desempenhando o papel de dona de casa, e apresentando a habilidade multilíngue, na qual ambas compartilham a experiência de viver em um município que faz fronteira seca com o Paraguai.

Yasmine, uma ex-aluna, recorda sua infância em 1999, quando tinha 8 anos e sua língua materna era o guarani. Naquela época, cursava o 1º ano do Ensino Fundamental I em uma escola monolíngue situada na região de fronteira, um ambiente escolar que contrastava com sua vida familiar, na qual o guarani predominava. Essas memórias infantis refletem a experiência de viver em um espaço em que duas línguas e culturas se entrelaçam, influenciando sua identidade e perspectiva de mundo.

Silvia, a professora alfabetizadora e fluente em língua portuguesa possui uma longa trajetória educacional, incluindo curso profissionalizante de Magistério, formação em Letras, Pós-Graduação em Língua Portuguesa e Literatura, Gestão Escolar, Psicolinguística. Ao longo de sua carreira, atuou como coordenadora pedagógica por seis anos e, atualmente, foi eleita gestora escolar.

Nesta pesquisa, os dados são coletados a partir de relatos autobiográficos escritos ou orais fornecidos pelos indivíduos, nos quais eles compartilham suas histórias pessoais, experiências significativas, memórias, valores e reflexões sobre suas trajetórias de vida.

A diversidade de experiências dessas participantes proporciona uma compreensão mais ampla dos contextos educacionais e linguísticos em que estão inseridas e a integração dessas perspectivas permite uma compreensão mais

abrangente dos desafios e oportunidades que surgem em contextos educacionais multilíngues.

Segundo o autor Gil (2002), a pesquisa qualitativa

têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] destaca-se aquela que objetiva conhecer características de determinados tipos de atributos de grupos, tais como: “sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental, etc” (Gil, 2002, p. 42).

Ao escolher essa metodologia, o pesquisador deve considerar cuidadosamente seus objetivos de pesquisa, a natureza do fenômeno estudado e as implicações éticas envolvidas. Essa abordagem é frequentemente utilizada para explorar tópicos complexos e pouco compreendidos, fornecendo uma visão mais aprofundada das experiências humanas e dos contextos em que ocorrem.

Nesta pesquisa, os dados são coletados a partir de relatos autobiográficos escritos ou orais fornecidos pelos indivíduos, nos quais eles compartilham suas histórias pessoais, experiências significativas, memórias, valores e reflexões sobre suas trajetórias de vida.

O estudo aqui desenvolvido trata de uma pesquisa de caráter autobiográfico em que o processo se refere ao resgate de narrativas autobiográficas; assim, busca-se relacionar elementos das narrativas vivenciadas por duas mulheres, que no passado assumiram o papel de professora e de estudante. Elas se reencontram no diálogo sobre questões relacionados à alfabetização, recordando episódios do processo de Yasmine de aquisição de escrita do português, sua segunda língua. Os episódios trazidos datam o ano de 1999², que corresponde a fase das vivências no 1º ano do ensino fundamental, em escola brasileira monolíngue situada no contexto de fronteira seca.

As narrativas que se construíram no reencontro foram registradas pela professora-pesquisadora por meio de gravações de áudios e escrita de relatos autobiográficos. Recordando o período em que Silvinha era a professora alfabetizadora de Yasmine, reconstroem-se pelas experiências referências pelas

² Em 1999, tive meu primeiro contato com Yasmine quando fui dar aula para ela na Vila Santa Luzia. Antes dessa ocasião, eu não a conhecia nem tinha qualquer tipo de interação com ela. Naquele momento, nossas vidas se cruzaram de forma inesperada, marcando o início de uma relação que, até então, era desconhecida para ambos.

quais passaram, o que é muito significativo na própria trajetória profissional da autora da dissertação.

A pesquisa narrativa de cunho autobiográfico se destaca como uma investigação que envolve os sujeitos ao invés de simplesmente estudá-los, reconhecendo que a escolha por um itinerário autobiográfico permite uma abordagem de pesquisa em que as posições do pesquisador e do participante são colocadas em uma situação relacional. Nesse contexto, a narrativa se torna um elemento intermediário que conecta esses sujeitos, facilitando um diálogo e uma troca de experiências. Isso possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada das histórias de vida, promovendo um entendimento mútuo e uma co-construção do conhecimento.

As terminologias "experiências" referem-se aos momentos específicos e marcantes que servem como pontos de referência significativos na vida ou na trajetória das pessoas envolvidas; como, por exemplo, ao recordar o período em que Silvinha foi a professora alfabetizadora de Yasmine, elas reconstruíram essas experiências que foram fundamentais tanto para a vida pessoal quanto para a trajetória profissional da autora da dissertação.

Essas experiências referências não foram apenas eventos do passado, foram momentos que moldaram perspectivas, influenciaram escolhas e contribuíram para o desenvolvimento pessoal e profissional de ambas as partes. Sendo assim, essa terminologia destaca a importância desses momentos como marcos cruciais na jornada das pessoas envolvidas.

A escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as "experiências referências" pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido, de maneira a identificar as escolhas e as injunções feitas ao longo de sua existência (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 378).

Conforme Lira; Passeggi (2021), a autobiografia é uma narração sobre a vida de um indivíduo, escrita por ele próprio, sob a forma documental, ou seja, é uma prosa, que uma pessoa real faz de sua própria existência, acentuando a vida individual, em particular, sobre a história de sua personalidade (Lira; Passeggi, 2021, p. 5).

A abordagem autobiográfica tem o potencial de atender demandas sociais de investigação e compreensão da vida cotidiana e sua dinâmica. É uma abordagem que

faz uso de histórias de vida, relatos, entrevistas, narrativas de si, onde os participantes acessam dimensões antropológicas da experiência humana e de interpretação da realidade social que o cerca (Ferrarotti, 2010). Desse modo, as narrativas autobiográficas são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais.

Narrativas orais e escritas têm sido utilizadas na história humana como recurso educativo e se constituem em instrumento cultural com grande potencial de organização do pensamento e da realidade na estruturação de aprendizagens. Em geral, relatam o desenvolvimento de uma situação provocada pela vivência de tensões e conflitos, reais ou imaginários, e a forma como eles são resolvidos. As experiências narradas pelos outros são significativas na compreensão da realidade, pois o ouvinte/leitor experimenta. Sobre a pesquisa autobiográfica, Sousa (2000) afirma que:

[...] as autobiografias têm o mérito de recuperar, para a história [...], vestígios desses homens e mulheres e suas obras, tornadas quase invisíveis. Em que pese todas as críticas a seu subjetivismo, e sem isentá-los de outras, esses documentos biográficos e autobiográficos muitas vezes são as únicas testemunhas de práticas e ideias pouco notadas, ou porque corriqueiras, ou porque foram alvo de generalizações que as igualaram (Sousa, 2000, p. 54-56).

Por vezes, este olhar para trás pode trazer para a consciência o que estava no inconsciente. Trata de um tipo de pesquisa desafiadora, pois é preciso buscar uma reflexão crítica sobre a própria experiência e a possibilidade de viés pessoal ou subjetividade na interpretação dos dados.

Não se trata, contudo, de um estudo de interesse pessoal apenas. Trata-se de um documento carregado de questões socioculturais, pois o “eu” dialoga com o contexto em foco. Nas palavras de Moita (1995, p. 113), “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

A narrativa autobiográfica é um tipo de estudo que permite essas vivências particulares serem sistematizadas do ponto de vista científico. Ou seja, possibilita que a intimidade do sujeito seja evidenciada, circunscrevendo-o numa história social e cultural. Nesse aspecto:

Pineau (2006) destaca a dimensão existencial da produção autobiográfica, o que nos leva a pensar nessa modalidade de abordagem qualitativa como meio de o sujeito tomar a história de sua trajetória em suas próprias mãos, mesmo que

metaforicamente e apenas durante o processo de construção da narrativa, e construir os sentidos pertinentes ao sistema de valores, crenças, conhecimentos e aspirações que pautaram sua existência até o momento da escritura de si.

É importante reconhecer que a escrita de narrativas autobiográficas requer um esforço duplo por parte do autor: primeiro, permitir que surjam os conteúdos essenciais para a construção da sua própria história, e, além disso, aceitar o papel de intérprete da própria narrativa:

... na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores (DEMAZIÈRE, 1997, apud DELORY-MOMBERGER, 2006, p.369).

A partir de narrativas, tem-se a possibilidade de situar acontecimentos, fomentar questões internas e fortalecer a autoria e a autonomia. Narrar sobre si é refletir sobre a própria vida, é a possibilidade de um retorno reflexivo para melhor compreensão a partir do presente. A autobiografia assim é considerada: “enquanto a capacidade de criatividade humana para reconstruir a consciência histórica das aprendizagens realizadas ao longo da vida” (Passeggi; Souza; Vicentini, 2011, p. 372).

Este estudo surgiu pela necessidade de busca de conhecimento, por uma então diretora de uma escola na cidade de Sete Quedas – MS, para a situação multilíngue, que, para os educadores envolvidos e para a comunidade, “perturba” o bom funcionamento pedagógico. Assim, a escolha por uma pesquisa que explore as narrativas vem como possibilidade de explorar tópicos complexos e pouco compreendidos, fornecendo uma visão mais aprofundada das experiências humanas e dos contextos em que ocorrem.

Figura 2: Fotos das Escola Rural Municipal Osvaldo Cruz e Escola Municipal Inácio de Castro



Fonte: imagem do autor, 2023

Os espaços de encontro das duas mulheres fronteiriças são duas escolas municipais, que se situaram no mesmo espaço geográfico: a escola Osvaldo Cruz Polo e a escola Inácio de Castro, localizadas em zona de fronteira seca entre Sete Quedas – BR e Pindoty Porã – PY. Nesse local, as duas mulheres que constroem as narrativas desta pesquisa se reencontram depois de 24 anos, em diálogo sobre questões relacionados à alfabetização, recordando episódios do processo de aquisição do português, a segunda língua de Yasmine.

Situada ao sul da região Centro-Oeste do Mato Grosso do Sul, a cidade Sete Quedas encontra-se a 472 km de Campo Grande, a capital estadual, e a 1.608 km da capital federal, Brasília. A peculiaridade geográfica de Sete Quedas é notável pela sua fronteira com Pindoty Porã, uma pequena cidade no Paraguai, localizada no departamento de Canindeyú.

Como foi dito, Yasmine, hoje falante da língua portuguesa e do guarani, nos anos de 1999, aos 8 anos de idade, expressava-se somente em guarani, de modo fluente, e frequentava o primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola na zona rural em Sete Quedas. Hoje é dona de casa, vive em situação socioeconômica vulnerável e sonha em ser professora. Sílvia, a alfabetizadora, é formada em Letras e tem uma pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura, Gestão Escolar, Psicolinguística. Ao longo de seus 24 anos no magistério, exerceu a função de coordenadora pedagógica por seis anos. Atualmente foi eleita gestora escolar. As

escolas mencionadas passam por questões que envolvem em geral as escolas de fronteira, que possuem características muito peculiares. De acordo com Ceres (2014, p.7), as escolas públicas da região de fronteira

[...] recebem um número realmente significativo de alunos oriundos do Paraguai, principalmente para cursarem a educação básica por conta da facilidade de acesso, dessa forma, a população tem a liberdade de ir e vir, sem necessidade de apresentar nenhuma documentação, já que somente uma avenida separa as duas cidades (Ceres, 2014, p. 7).

As áreas fronteiriças, como por exemplo a cidade de Sete Quedas (BR), representam contextos singulares que impõem desafios específicos às escolas nessa região. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, Sete Quedas tinha uma população estimada em aproximadamente 10.751 habitantes.

A proximidade entre os dois países é tão marcante que os residentes, ao cruzarem uma rua, adentram tecnicamente em outro território. Essa dinâmica caracteriza uma fronteira seca, onde coexistem diferentes normas legais, tradições e línguas.

Silva (2011) oferece uma perspectiva enriquecedora sobre o conceito de fronteira ao destacar que vai muito além de uma simples delimitação geográfica. Uma fronteira representa mais do que a divisão e unificação de pontos diversos, porque é, na verdade, um campo de diversidades; espaço esse que transcende os limites geográficos, sendo um encontro com o "diferente", tanto física quanto socialmente.

Nesse contexto fronteiriço, as relações se desenvolvem e se transformam, completando-se e dando forma à diversidade e à cultura. Silva (2011) destaca que é nesse espaço de fronteira que surgem amizades, companheirismos, formando laços familiares, amizades duradouras e relações fraternas.

A situação pela qual passou Yasmine se potencializa com a onda de imigração atual. Na visão de Cunha (2020) *apud* Albuquerque Sturza (2005, p. 43), “a palavra fronteira adquire uma variedade de sentidos no mundo contemporâneo”. O termo fronteira é amplamente utilizado tanto para descrever limitações territoriais entre diferentes grupos populacionais, como também para representar um significado simbólico.

A citação do referido autor destaca a polissemia e a riqueza de significados associados ao termo "fronteira" no contexto contemporâneo. Segundo a perspectiva

apresentada, a palavra fronteira transcende seu sentido estritamente geográfico e territorial.

A fronteira não se resume apenas a uma linha demarcatória entre áreas geográficas; ela também carrega consigo um significado simbólico relevante. Esse aspecto simbólico indica que as fronteiras podem representar não apenas barreiras físicas e conceituais entre diferentes grupos populacionais, mas também desempenhar papéis simbólicos na construção de identidades e relações culturais.

Portanto, a concepção contemporânea do termo fronteira transcende a simples demarcação territorial, incorporando uma variedade de interpretações que englobam aspectos sociais, culturais e simbólicos na definição desse conceito.

Para Sturza (2006, p. 26), a fronteira é este lugar particular, um lugar de passagem:

[...] a Fronteira não significa apenas sua relação espacial, como o lugar que marca o limite entre territórios. [...] são referências simbólicas que significam a fronteira através de um marco físico, embora a vida da fronteira, o habitar a fronteira signifique, para quem nela vive muito mais, porque ela já se define em si mesma como um espaço de contato, um espaço em que se tocam culturas, etnias, línguas, nações (Sturza, 2006, p. 26).

A fronteira incorpora significações ao que ela remete hoje, pois ela é definida como um espaço específico a ser estudado. Este é o resultado do processo de ocupação, colonização e das disputas territoriais. Desta forma, olhar para as fronteiras através das línguas nos permite compreender a história. As fronteiras são, portanto, lugares onde diferentes línguas interagem e se misturam. Elas se posicionam assim como locais de construção de identidade em relação às características sociais decorrentes pelas formas de habitá-las.

As fronteiras são, portanto, onde as línguas, os costumes, as tradições e as paisagens se encontram. A fronteira configura-se como um espaço social, um espaço real. É necessário, portanto, pensar nas fronteiras como mais do que apenas um espaço geográfico constituídos por contatos, pelas trocas, misturas de culturas e étnicas estabelecidas na região.

Neste contexto, a fronteira é entendida como um lugar de diversidades culturais e sociais na qual os indivíduos tentam se reconhecer, observam, comparam, identificam suas diferenças e criam opiniões sobre si e sobre os outros; tornando-se um espaço heterogêneo de si e dos outros. Elas podem servir como pontes para a

compreensão e cooperação entre nações vizinhas, enquanto enfrentam desafios únicos relacionados à diversidade cultural e linguística.

Embora a situação trazida para este estudo seja singular, ao mesmo tempo, traz, como dissemos, situações de interesse social que se instauram na fronteira. Nas diferenças entre a professora e a aluna, de identidades diferentes, à primeira vista antagônicas, encontram-se também (e contraditoriamente) semelhanças, como, por exemplo, o desejo de estar na escola.

Apresento relatos sobre essas duas personagens da fronteira, os quais serão retomados nas análises, consciente de que eles (inclui-se o que versa sobre a Yasmine) estão sendo moldados pelas minhas experiências, como nos termos de Passeggi; Souza; Vicentini (2022):

Relato 1: Professora-pesquisadora: retrato de uma jornada

Eu Silvia, a mais jovem de três irmãs, proveniente de uma família cujos pais, apesar de analfabetos, exerciam a função de boias-frias. Mesmo diante da limitação educacional, cultivávamos um profundo apreço pela instrução e aprendizado, influenciando decisivamente a trajetória que escolhi, e assim, desde a infância, minha paixão por ensinar e inspirar outros foi uma constante, divertindo-me e ministrando aulas para minhas irmãs e narrando histórias às minhas bonecas.

Aos seis anos, iniciei minha jornada educacional em uma pequena escola rural vinculada à instituição que posteriormente será objeto de pesquisa. Nas modestas salas de aula, absorvi os fundamentos da educação e experimentei a simplicidade da vida no campo, o que representou uma fase crucial, permeada pelos valores da empatia e do amor pela natureza.

Decidi aprofundar minha formação, começando pelo curso de magistério, seguido pela licenciatura em Letras e uma pós-graduação em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, Gestão Escolar e Psicolinguística. Essas conquistas acadêmicas não apenas refletiram meu compromisso com a educação, mas também simbolizaram o alcance de metas que sempre desejei, impulsionada pelo desejo constante de aprimoramento. Minha trajetória de vida, marcada por desafios superados e metas alcançadas, reforça minha convicção de que a educação é a chave para transformar realidades e inspirar outros a trilharem seus próprios caminhos de aprendizado e crescimento. Desde a infância, sempre idealizei uma jornada de vida gratificante.

Em 1999, um convite inesperado alterou o curso da minha vida: fui convidada a lecionar na primeira série da Escola Osvaldo Cruz "Polo³", localizada na zona rural da Vila Santa Luzia, na fronteira seca com o Paraguai. Na época, desconhecia que trabalharia com crianças falantes do guarani e que, do lado paraguaio, havia uma pequena aldeia com uma escola. A rotina era intensa, começando com a saída de casa às 11h30 para pegar o ônibus e chegando à escola por volta das 12h45. A estrutura da escola revelava modéstia,

³ Escola Municipal Rural Osvaldo Cruz "Polo", localizada na zona rural da Vila Santa Luzia, no município de Sete Quedas – MS fronteira seca com Pindoty Porã – Paraguai, primeira escola onde pesquisadora e pesquisada tiveram o primeiro contato com a educação escolar.

consistindo em uma casa com quatro salas de aula, uma cozinha e uma pequena sala para reuniões dos professores durante o recreio.

Essa experiência foi transformadora e reafirmou meu compromisso com a educação, marcando o início de uma jornada de vida que sempre sonhei seguir. No meu primeiro ano como professora, minha missão era alfabetizar uma turma de 1ª série com 27 alunos, incluindo sete repetentes. Surpreendentemente, 17 desses alunos eram falantes de guarani, um apresentava condutas típicas⁴ e dois eram multilíngues. Diante dessa diversidade, senti uma mistura de encantamento e receio, consciente do desafio iminente de lecionar em uma escola brasileira monolíngue de fronteira, sendo falante de português, para 17 alunos que se comunicavam exclusivamente em guarani e não compreendiam a língua oficial.

No início, uma profunda decepção se instalou, pois a barreira linguística parecia um obstáculo significativo na minha jornada como educadora. No entanto, ao perceber o sorriso ansioso e curioso das crianças que me acolheram naquela pequena comunidade, reafirmei que estava no caminho certo.

O gosto pelo ensino e a realização pessoal foram fundamentais para superar os desafios e enfrentar as barreiras linguísticas, algo que se tornou uma parte essencial da minha trajetória educacional naquela escola.

Cada desafio se transformou em uma oportunidade de crescimento, e cada aluno que passou pela minha sala de aula deixou uma marca, servindo para refletir sobre minha prática em sala de aula. Essa experiência proporcionou aprendizados valiosos. Durante esse período, tive a oportunidade de trabalhar com a pequena Yasmine, falante de guarani, que também se tornaria a personagem central desta pesquisa.

Minha jornada como professora rural não foi isenta de desafios, mas o sorriso ansioso e curioso das crianças que me receberam naquela pequena comunidade confirmou que eu estava no caminho certo. As adversidades fortaleceram minha determinação e me ensinaram a encontrar soluções criativas para os problemas. Ao longo do ano, testemunhei o progresso das crianças, não apenas no domínio do português, mas também em seu desenvolvimento pessoal.

Essas conquistas representaram minha maior recompensa, impulsionando-me a superar obstáculos e a continuar crescendo como educadora, alimentada pela dedicação à educação e pelo amor aos meus alunos. Sou profundamente grata por todas as experiências que vivi e pelas vidas que tive o privilégio de tocar. Minha paixão por ensinar ainda é o que me impulsiona, e estou ansiosa para as muitas páginas em branco que ainda serão preenchidas nesta jornada contínua como educadora.

Ser brasileira e professora na fronteira vai além de uma profissão; significa enfrentar desafios diários, muitas vezes lidando com a escassez de recursos, a distância e as dificuldades próprias de uma região de fronteira. Mas é também uma oportunidade de transformar vidas, de educar não apenas com conhecimento, mas com valores e esperança.

Trabalhar neste contexto de fronteira é, de fato, desafiador, mas também proporciona novas perspectivas sobre a prática docente. Desempenho um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, e é com orgulho e dedicação que assumo essa missão, sabendo que estou contribuindo para um mundo melhor, um aluno de cada vez.

⁴ O termo condutas típicas refere-se a uma variedade muito grande de comportamentos, o que tem dificultado o alcance de consenso em torno de uma só definição.

Figura 3 – Escola

Fonte: imagem do autor, 2023

Relato 2: Uma estudante falante do guarani na perspectiva da professora: aspectos da jornada de uma fronteiriça

A história de Yasmine⁵ é uma cativante jornada que se desenrola nas fronteiras culturais entre o Brasil e o Paraguai. Ao compartilhar a trajetória dessa mulher de 31 anos, empregada doméstica, casada e mãe de duas filhas, brasileira e com o guarani como primeira língua e o português como segunda língua, delinea-se uma narrativa que transcende fronteiras geográficas e linguísticas.

Em 1999⁶, aos oito anos, Yasmine deparou-se com uma decisão crucial de sua mãe, que a matriculou no primeiro ano do ensino fundamental I na escola "Osvaldo Cruz - Polo". Localizada em uma região fronteiriça, essa escola monolíngue marcou o início de uma jornada educacional que moldaria seu futuro, proporcionando-lhe oportunidades e uma compreensão mais ampla do mundo.

O primeiro contato significativo com o português inaugurou uma fase desafiadora para uma nativa falante do guarani, o que foi fundamental para atenuar sua ansiedade. Nas primeiras semanas, Yasmine enfrentou desafios, lidando com barreiras culturais e linguísticas ao aprender o português, uma língua distinta daquela falada em sua casa.

No ambiente doméstico, Yasmine falava guarani e residia na fronteira Brasil - Paraguai, próximo à Vila Santa Luzia, em uma pequena aldeia chamada Arro Ty Gue⁷. Para ela, a escola representava mais do que uma sala de aula; era um caminho para acessar serviços essenciais e criar condições de vida mais dignas. Ao ingressar em uma escola fronteiriça monolíngue, Yasmine percebeu que sua trajetória como estudante de uma escola brasileira seria

⁵ Yasmine é filha de pai brasileiro e mãe paraguaia/indígena. Sua língua materna é o guarani, que ela aprendeu em casa com sua família. Antes dessa idade eu não a conhecia.

⁶ Em 1999, aos 8 anos de idade, ela foi matriculada em uma escola de fronteira monolíngue no Brasil.

⁷ Arro Ty Gue – aldeia pertencente a fronteira do Brasil/Paraguai que em português significa "Onde era plantação de arroz".

desafiadora, mas, por força do destino, não houve um entendimento sobre a importância da diversidade e do respeito cultural e linguístico.

A casa de Yasmine era um espaço onde o guarani fluía como corrente constante, conectando-a às tradições profundamente enraizadas nas culturas indígenas, onde a língua materna não era apenas um meio de comunicação, mas uma ponte para suas raízes, uma conexão com as histórias transmitidas por gerações em sua comunidade.

Em 2015, Yasmine já dominava a língua portuguesa e decidiu retomar seus estudos no 8º ano na Escola Municipal Inácio de Castro⁸, onde eu era professora de língua portuguesa e inglês. Yasmine contou que, após se casar com um brasileiro, retornou à escola porque sua filha tinha completado 6 anos e seu esposo permitiu que ela voltasse aos estudos para cuidar da criança. No entanto, em 2016, durante o 9º ano do Ensino Fundamental II, ela engravidou da segunda filha e só conseguiu finalizar o ano escolar devido à licença maternidade, já que o marido não queria que ela continuasse estudando.

Apesar das dificuldades, Yasmine perseverou e concluiu o Ensino Médio. Embora tenha tentado o ENEM⁹ por dois anos sem sucesso, ela não desistiu e fez um curso profissionalizante para trabalhar como faxineira, além de abrir sua própria empresa de limpeza. Ao nos reencontrarmos, eu a incentivei a elaborar um currículo para buscar uma vaga como monitora em creche, aproveitando seu diploma de Ensino Médio e ganhando experiência com crianças. Essa experiência poderia ser um passo importante para se inscrever em um curso de Pedagogia em uma faculdade particular EAD¹⁰.

A trajetória de Yasmine é um exemplo notável de resiliência e determinação. Apesar das adversidades e dos desafios enfrentados no ENEM, ela continuou buscando alternativas para sua carreira e independência financeira. Optar por empreender e buscar novas oportunidades demonstra sua dedicação em construir uma vida melhor. Trabalhar em uma creche não apenas proporcionará uma nova fonte de renda, mas também oferecerá experiência valiosa no campo da educação, preparando-a para futuros estudos e oportunidades na área. A história de Yasmine é inspiradora e mostra que, com foco e motivação, é possível superar obstáculos e alcançar objetivos.

⁸ Escola Municipal Inácio de Castro, local onde nos reencontramos depois de 16 anos.

⁹ ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

¹⁰ EAD - é a sigla para Ensino à Distância, utilizada para identificar a modalidade de ensino ocorrida em ambiente virtual.

1.2 Conceitos de alfabetização e letramento

Segundo Rojo (2009), a alfabetização está ligada ao conhecimento da escrita e da leitura. Faz-se necessário que o indivíduo compreenda a relação entre os textos, inferir conceitos, fazer comparações e generalizações, bem como críticas e interpretações. Por isso, só conhecer o alfabeto não é suficiente para que se consiga ler, assim como ler não significa, necessariamente, que o sujeito compreenda o que lê.

Igualmente, para escrever é preciso estabelecer relações entre determinados assuntos, levando em conta o contexto de produção do texto, bem como o contexto no qual o leitor está inserido. Em outras palavras, isso significa dizer que é necessário pensar nas práticas sociais de leitura e de escrita envolvidas no processo de alfabetização, a partir de uma perspectiva de língua como um fenômeno social, ou seja, é preciso que partamos das relações existentes entre língua, cultura e sociedade (Rojo, 2019).

Por isso, a etapa inicial de alfabetização não pode ser reduzida à simples identificação de vocábulos, enunciados avulsos depois chegar ao texto na íntegra e passar a ser um momento de conhecimento, deve se interagir por meio de troca com textos, com os colegas e com a professora, proporcionando assim ao estudante uma apropriação da escrita e dos variados gêneros, sejam na forma oral ou na forma escrita.

Segundo Soares (2008), as pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita. O alfabetizado de nível pleno considera somente as capacidades de leitura literal dos textos e não as capacidades de leitura crítica. O mundo letrado é de acesso ilimitado a todos que vivem e convivem em sociedade. O acesso a livros está cada vez mais fácil com a democratização da cultura e da informação na escola, o que pode acarretar melhorias em termos de escolarização e letramentos.

O termo letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, que tem como definição "a condição de ser letrado", um predicado inserido àqueles que têm as habilidades de leitura e escrita, assim como sabem utilizá-las nas diversas situações que utilizam a comunicação.

Sabe-se também que no Brasil, a palavra *letramento* começou a ser utilizada a partir da década de 1980. Quem primeiro utilizou esse termo foi a estudiosa Mary Kato, na obra **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística** (1986).

Para Rojo (2009) esse termo busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural:

Para além da nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? (Rojo, 2009, p. 128)

A autora questiona que a maioria dos alunos tem uma capacidade leitora muito limitada, isso fica evidente nos resultados de estatísticas acerca das capacidades de leitura e escrita dos alunos envolvidos em exames nacionais e internacionais (ENEM, SAEB), que apresentam notas negativas nessas avaliações.

É fundamental que as escolas deem conta das demandas da vida, da cidadania e do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática, por meio do fortalecimento das identidades e da tolerância às diferenças. Para tal, são requeridas uma visão situada de língua em uso, linguagem, texto e práticas didáticas plurais e multimodais, que as diferentes teorias de texto e de gêneros favorecem e possibilitam (Rojo, 2009).

1.2.1 Letramentos: da prática escolar à prática social

O letramento é compreendido como um conjunto de práticas sociais que ultrapassam os limites do ambiente escolar, pois está relacionado à realidade de cada indivíduo e ao uso que se faz da leitura e da escrita em diversas situações sociais. Esse conceito envolve o uso de diferentes meios de comunicação, como a escrita, a oralidade e as redes sociais, cada um deles exigindo adaptações específicas. Essa habilidade tem um impacto significativo tanto na vida individual quanto na dinâmica das comunidades, facilitando a participação ativa na vida social e contribuindo o engajamento social e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em concordância a isso, a autora Magda Soares (2003) entende a língua como um fenômeno cultural, sendo criada por ela e que confecciona a própria cultura. Nessa perspectiva, dentro do contexto escolar faz-se necessário trabalhar a situação vivenciada por cada indivíduo, respeitando o falar de cada um, não disseminando o preconceito linguístico. Sendo caminhos juntos da alfabetização e letramento. Neste sentido, Soares (2003) contribui:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (Soares, 2003, pág. 14).

A autora compreende ainda que o letramento é um processo que gera uma modificação cognitiva. Levando em consideração que as competências da leitura são adquiridas por métodos e técnicas diferentes daqueles exigidos pela competência da escrita, seria ideal, do ponto de vista pedagógico, alfabetizar letrando, de forma concomitante (Soares, 2018). Assim, o sujeito conseguirá cada vez mais aprimorar a habilidade de dominar a linguagem em todas as esferas e utilizar esses

conhecimentos linguísticos no dia a dia, nas relações sociais, na comunicação, não somente no ambiente escolar.

No entanto, pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente percebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman, 1995).

Assim, para Soares e Kleiman, as práticas de letramento estão inseridas na leitura/escrita de gêneros textuais presentes no cotidiano como os jornais, revistas, a escrita de bilhetes, listas de compra, leitura de textos religiosos, leitura/escrita de correspondências, de relatórios ou atas de reunião; dentre outras práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

1.3 Aspectos Éticos

Como a pesquisa envolve seres humanos, foi necessária a autorização do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). O processo começou com a verificação de tutoriais e formulários ao CEP, mas dificuldades técnicas com a página de *download* dos arquivos levaram a pesquisadora a buscar auxílio. Com os modelos e orientações em mãos, a pesquisadora submeteu os documentos na Plataforma Brasil em 2022, enfrentando atrasos e inseguranças devido a erros de submissão. Após garantir que todos os procedimentos realizados estivessem em conformidade com os padrões éticos e legais estabelecidos, o qual obteve a devida aprovação em (2023), foram assegurados que todos os procedimentos estivessem alinhados com os padrões éticos e legais exigidos.

As participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos, métodos e potenciais efeitos da pesquisa antes de concordarem com sua participação. Para assegurar que o consentimento fosse esclarecido e voluntário, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), previamente ao início da coleta de dados.

Os métodos utilizados se basearam em narrativas autobiográficas, focando no resgate de memórias pessoais. Na coleta de dados foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas, nas quais foram elaboradas questões que colaborassem na contextualização da situação do ensino bilíngue, pensando nos enfrentamentos a partir do contexto fronteiriço de ensino, compreendendo o processo de alfabetização a partir da língua portuguesa e não da língua materna dos indivíduos.

Os procedimentos metodológicos deste estudo baseiam-se em narrativas voltadas para o resgate de memórias autobiográficas. No dia 14 de maio de 2023, às 07h00, na casa de D. Glória, mãe de Yasmine, foi realizada a primeira entrevista com a ex-aluna, uma vez que o marido de Yasmine não permitiu que a conversa ocorresse na escola. A entrevista seguiu um questionário com 10 perguntas, incluindo: 1. Com quantos anos você começou a estudar? 2. Como falante de guarani, quais dificuldades você enfrentou estudando em uma escola monolíngue? 3. Durante sua alfabetização, qual foi sua maior dificuldade? 4. Você se comunica com mais facilidade em português na fala ou na escrita? 5. Você usava alguma estratégia específica para aprender

português? 6. Por que você não interagiu com as outras crianças nas aulas e no recreio? 7. Nos anos de 2015 e 2016, qual foi sua maior dificuldade: leitura ou escrita? 8. Agora que é casada, mãe, e busca ingressar no ensino superior, qual é a maior dificuldade que você enfrenta? 9. Como falante de guarani e espanhol, você sente a importância de ensinar essas línguas às suas filhas? 10. Em relação à alfabetização de sua filha, você achou essa fase mais fácil para ela?

A segunda entrevista ocorreu em 20 de maio de 2023, às 07h00, novamente na casa de D. Glória, devido à postura autoritária do marido de Yasmine. Nesta ocasião, foram feitas perguntas abertas para aprofundar aspectos mais complexos da experiência da entrevistada. As perguntas incluíram: Como você chegou à escola no Brasil? Quais foram os motivos dessa mudança? Como foi o processo de alfabetização? De que maneira os professores ensinavam? Em qual língua você se sente mais à vontade para se expressar? Quais outras línguas você conhece? Você se lembra de como era a turma e a sala de aula? Como eram seus colegas de classe? Havia algum professor de quem você gostava mais ou menos? As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas pela professora-pesquisadora.

Sendo assim, o caminho trilhado ao longo da pesquisa buscou alcançar o objetivo geral e específicos, tentando contribuir para a aplicação de propostas de melhoria para a situação-problema das complexidades linguísticas, levantadas inicialmente.

Considerando que a diversidade linguística oferece possibilidades pedagógicas abundantes para aprimorar as habilidades de alfabetização e fortalecer as habilidades de leitura e escrita. Isso, por sua vez, pode ser integrado a diversos conhecimentos para criar uma experiência de aprendizagem inclusiva.

Para ajudar a facilitar o ensino e a aprendizagem e quebrar as barreiras linguísticas nas escolas fronteiriças onde estão presentes alunos multilíngues, é importante tomar medidas para o desenvolvimento de propostas pedagógicas efetivas.

Além disso, para proteger a identidade e privacidade das participantes, medidas adicionais foram adotadas. Os relatos obtidos durante as entrevistas foram identificados por nomes fictícios, em vez de nomes reais, e quaisquer informações que pudessem identificar as participantes foram removidas ou anonimizadas nos

registros da pesquisa. Adicionalmente, foram utilizados nomes fictícios, Yasmine e Glória, ao mencionar as participantes nos relatórios e análises.

Portanto, o percurso da pesquisa visou atingir tanto o objetivo geral quanto os específicos, contribuindo para o desenvolvimento de propostas que abordem as complexidades linguísticas identificadas inicialmente. Considerando que a diversidade linguística oferece oportunidades pedagógicas valiosas para aprimorar as habilidades de alfabetização e fortalecer a leitura e a escrita, podendo ser integrada a diversos conhecimentos para criar uma experiência de aprendizagem inclusiva. Para facilitar o ensino e a aprendizagem em escolas fronteiriças com alunos multilíngues, é crucial implementar propostas pedagógicas eficazes.

Essas medidas foram implementadas para garantir a confidencialidade e proteção das participantes, respeitando seus direitos e minimizando qualquer possível risco ou desconforto decorrente de sua participação na pesquisa.

Ao seguir esses protocolos éticos, a pesquisa assegura a integridade e validade dos dados coletados, bem como o respeito aos princípios éticos fundamentais de pesquisa com seres humanos.

CAPÍTULO 2:

MULTILINGUISMO NO BRASIL E A ESCOLA DE FRONTEIRA

Este capítulo tem por objetivo apresentar o aporte teórico que dá sustentação para as reflexões propiciadas por este trabalho de pesquisa e está dividido em partes. Na primeira parte, intitulada “Multilinguismo no Brasil e a construção do monolinguismo”, apresentamos a descrição de multilinguismo e posteriormente a compreensão sobre a construção de um país monolíngue, a fim de que se possa entender melhor as raízes históricas e políticas das tensões e conflitos relacionados ao multilinguismo, que caracterizam o espaço escolar descrito no capítulo anterior.

Na segunda parte, mostramos como os documentos oficiais dialogam com possíveis conflitos envolvendo a diversidade de línguas. Em outras palavras, como o multilinguismo aparece (e se de fato aparece) nesses documentos.

2.1 Multilinguismo no Brasil e a construção do monolinguismo

O Brasil se destaca pela sua notável diversidade cultural e linguística, refletindo a fusão de influências ao longo de sua história (Hall, 2003). Embora o português seja a língua oficial e predominante, a miscigenação linguística é evidente em comunidades que se comunicam em outras línguas, resultado de imigração, herança indígena e influências históricas (Câmara, 2010).

O multilinguismo, conforme definido por Wei (2018), transcende os limites da comunicação individual, estendendo-se também ao âmbito coletivo de sociedades e comunidades. Essa perspectiva abrange a utilização de múltiplos idiomas não apenas por indivíduos, mas também nas dinâmicas mais amplas de grupos sociais, regiões e países. O multilinguismo não é apenas uma característica individual, mas uma expressão dinâmica da diversidade cultural e linguística, que define as interações em comunidades, regiões e países multilíngues, como o Brasil. O Brasil, ao se autodeclarar como um país multilíngue, destaca-se pela abundante diversidade linguística que ecoa sua história marcada pela colonização, imigração e migração (Mello, 2007). Nesse cenário, a compreensão do multilinguismo transcende a mera

coexistência de diferentes línguas, refletindo uma trama complexa de interações linguísticas, sociais e culturais.

A complexidade do multilinguismo coletivo é evidente em nações como o Brasil, que, além do português como língua oficial, abriga uma miríade de línguas indígenas, crioulas, de imigração, estrangeiras e dialetos locais (Mello, 2007). Nesse contexto, a coexistência de diferentes línguas não se limita à esfera individual, mas permeia toda a estrutura social.

A compreensão do multilinguismo coletivo é essencial para desvendar as intrincadas relações linguísticas, culturais e sociais presentes em sociedades diversificadas e assim, Wei (2018) destaca a importância de considerar não apenas a variedade linguística individual, mas também as práticas e dinâmicas linguísticas que moldam as interações em contextos mais amplos.

De acordo com Mello (2007), a diversidade linguística brasileira vai além do português, língua oficial do país. Ela abraça uma variedade de línguas indígenas, crioulas, de imigração, estrangeiras, dialetos locais e essa diversidade não é apenas uma peculiaridade linguística, mas uma manifestação intrínseca da riqueza cultural que permeia o tecido social do Brasil.

Segundo Calvet (2002), as línguas indígenas desempenham um papel crucial nessa diversidade, representando uma rica herança cultural e histórica. Elas são testemunhas vivas da história pré-colonial do país, oferecendo uma visão única das comunidades e culturas que existiam antes da colonização europeia. A preservação e o estudo dessas línguas são essenciais não apenas para entender o passado, mas também para promover a valorização e o respeito pela diversidade cultural do Brasil.

As línguas crioulas, por exemplo, refletem o encontro de diferentes culturas, gerando formas únicas de expressão linguística, conforme discorre Graff (2001), que explana sobre a formação de línguas crioulas e seu papel no desenvolvimento linguístico em contextos de contato entre diferentes culturas. Ou ainda, como comenta Santos (2006), cujas obras analisam as dinâmicas sociais e culturais relacionadas à imigração, incluindo as dimensões linguísticas das comunidades que escolheram o Brasil como destino.

A presença de línguas estrangeiras e dialetos locais, conforme evidenciado por Calvet (2002), complementa essa narrativa multifacetada, em que cada expressão

linguística representa não apenas um veículo de comunicação, mas uma manifestação viva da diversidade cultural que permeia o cenário brasileiro.

Nessa direção, cabe trazer o termo Plurilinguismo, o qual focaliza a diversidade linguística da perspectiva dos falantes, que interagem entre si, promovendo a interculturalidade.

Reforçando essa perspectiva, Oliveira (2004) afirma que somos um país pluricultural e multilíngue, não só pela atual diversidade de línguas faladas no território, mais ainda pela grande diversidade interna da língua portuguesa aqui falada, obscurecida por outro preconceito, o de que o português é uma língua sem dialetos, falso conceito herdado de uma cultura colonial.

A construção da história do Brasil envolveu o contato entre diversas línguas. Quando os portugueses chegaram ao território brasileiro, encontraram povos indígenas com suas próprias práticas culturais e línguas distintas. Essa diversidade linguística e cultural é destacada por autores como Darcy Ribeiro (1970) que, ao abordar a formação do Brasil, ressalta a pluralidade de culturas indígenas existentes no momento do contato. Segundo o autor, o Brasil pré-colonial era habitado por uma variedade de etnias indígenas, cada uma contribuindo para a riqueza cultural e linguística que moldou a nação ao longo dos séculos. (Ribeiro, 1970, p. 245)

O português, por sua vez, incorporou elementos linguísticos provenientes de idiomas falados por comunidades indígenas variadas, ampliando suas variedades Câmara (1970). Na contramão dessa riqueza de variedades, a política de hierarquia linguística conferiu ao português uma pretensa homogeneidade e um status de prestígio, consolidando seu uso em todo o território nacional. Alguns idiomas indígenas persistem apenas oralmente ou enfrentaram o desaparecimento, enquanto outros tiveram contato com o português ou outras línguas (Rodrigues, 1986).

Cavalcanti (1990) afirma que “é importante observar que, por volta do ano de 1500, a população indígena era aproximadamente de 5 milhões de pessoas e as línguas faladas eram cerca de 1300”, e menos de duzentas línguas sobreviveram, assim como muitos povos originários e comunidades indígenas foram mortas durante a apropriação do território brasileiro.

Antes da chegada dos colonizadores portugueses no século XVI, estima-se que existiam entre 1.000 e 2.000 línguas indígenas faladas pelos povos originários do Brasil. Apesar da extinção de centenas delas devido à colonização e às doenças

trazidas da Europa, ainda permanecem hoje cerca de 180 línguas vivas, sendo faladas por aproximadamente 300 mil indígenas (Grupioni *et al.*, 2006, p. 40).

O Nheengatu começou a se desenvolver no Maranhão e no Pará a partir da língua falada pelos tupinambás que viviam nessas regiões e foram reunidos em aldeias pelos missionários jesuítas, juntamente com diversos outros indígenas de diferentes línguas e etnias. No Brasil, o Nheengatu tem sido objeto de revitalização e preservação, como discorre Facundes (2017), onde discute a importância do *Nheengatu* na diversidade linguística brasileira.

Hoje ainda existem mais de 180 línguas indígenas no Brasil, muitas destas línguas são faladas por comunidades que mantêm a sua identidade tradicional e cultural. Além disso, devido à imigração histórica, é possível encontrar grupos em determinadas áreas do país que ainda mantêm sua língua nativa.

Embora a escola alvo, fronteiriça, seja composta por uma comunidade linguística multilíngue, mantêm-se concepções e ações provenientes de orientações oficiais anteriores à Constituição de 1988, voltadas para um contexto monolíngue idealizado, resultado da construção histórica de um “país monolíngue”, o que impacta em muitas dificuldades de aprendizagem e de socialização.

Na escola Municipal Inácio de Castro, hoje encontramos falantes de uma variedade impressionante de línguas, refletindo a riqueza da diversidade cultural e linguística presente em Sete Quedas – MS.

Figura 4 – Escola Municipal Inácio de Castro



Fonte: imagem do autor, 2023

Nesse contexto, é comum ouvir não apenas o português, que é a língua oficial do Brasil e obrigatória no ambiente escolar, mas também o inglês, estabelecido como segunda língua no currículo oficial. Ademais, há uma presença marcante do guarani, falado por alunos provenientes do Paraguai, país vizinho, e por membros das comunidades indígenas locais, o que contribui para a diversidade cultural da escola.

É igualmente importante mencionar o espanhol, ou castelhano, e o portunhol que é a língua utilizada por crianças que residem na fronteira, onde a interação transfronteiriça é uma prática comum. Essa realidade multilíngue não se restringe ao ambiente escolar, mas se estende por toda a cidade de Sete Quedas, onde essas línguas são faladas livremente nas ruas, nos estabelecimentos comerciais e nas residências, enriquecendo no âmbito social, cultural e linguístico da comunidade local.

Não podemos esquecer também do espanhol ou castelhano, língua compartilhada por crianças que vivem na fronteira, onde a interação transfronteiriça é uma realidade cotidiana, pois essa realidade multilíngue não se limita apenas ao ambiente escolar, estendendo-se pela cidade de Sete Quedas, onde essas línguas circulam livremente nas ruas, nos comércios e nos lares, enriquecendo o tecido social e cultural da comunidade local.

O guarani, língua materna da Yasmine¹¹, participante desta pesquisa, é uma língua indígena falada por diversas comunidades no Brasil, Paraguai, Argentina e em partes do Uruguai, segundo afirmam Cadogan (1959) e Pires (2008), pesquisadores que contribuíram para a compreensão da língua e cultura Guarani.

Aryon Rodrigues (1994) estimou em seus estudos que no início da colonização havia aproximadamente 1.175 línguas faladas pelos povos indígenas no Brasil. Essa estimativa reflete a rica diversidade linguística dos povos nativos antes do impacto europeu, sublinhando a complexidade cultural e a vastidão das tradições linguísticas que existiam na região.

Rodrigues (2011) esclarece que os Tupinambá, um grupo indígena encontrado pelos colonizadores nos séculos XVI e XVII, ocupavam toda a costa do litoral brasileiro. Naquele período, a língua desempenhou um papel decisivo tanto social quanto econômico nas interações entre europeus e indígenas, especialmente no contexto religioso, como meio de catequese pelos missionários. Hoje, a língua ainda

¹¹ Yasmine é o nome fictício usado para se referir a ex-aluna, informante desta pesquisa.

é falada como língua materna por comunidades não apenas em Mato Grosso do Sul, mas também em Paraná e nas áreas de fronteira com o Paraguai (Rodrigues, 1978).

2.1.1 Contexto histórico das línguas existentes no país

O Brasil é um país de grande diversidade linguística, resultado de sua rica história de colonização, migração e interação entre diferentes grupos étnicos. A língua oficial é o português, que chegou ao Brasil com os colonizadores portugueses no século 16. Desde então, o português tem evoluído e se diversificado, dando origem a diferentes sotaques e variantes regionais.

Antes da chegada dos portugueses, o território brasileiro era habitado por diversas tribos indígenas, cada uma com sua própria língua. Estima-se que existiam mais de 1.000 línguas indígenas no Brasil na época da colonização. Embora muitas dessas línguas tenham desaparecido, algumas ainda são faladas hoje, como o Guarani, o Tupinambá e o Kaingang, entre outras. Essas línguas são parte fundamental da cultura e identidade dos povos indígenas.

Durante o período colonial, a influência de outros grupos imigrantes também contribuiu para a diversidade linguística do Brasil. No século 19 e início do século 20, uma onda de imigração trouxe europeus de várias partes do mundo, como italianos, alemães e espanhóis, que também deixaram suas marcas linguísticas em algumas regiões do país. Dialeto e expressões desses grupos podem ser encontrados em comunidades específicas, especialmente no Sul do Brasil.

Além disso, o Brasil tem uma rica herança africana, resultado do tráfico de escravos, que trouxe diversas línguas africanas. Embora a maioria dos descendentes de africanos hoje fale português, algumas palavras e expressões de línguas africanas influenciaram o português brasileiro e são usadas em músicas, danças e tradições culturais.

O Brasil não é apenas um país de língua portuguesa, é um verdadeiro mosaico de línguas e culturas que refletem sua história complexa e rica. Essa diversidade linguística é um patrimônio valioso, que deve ser preservado e valorizado.

O português chegou ao Brasil em 1500, quando os portugueses, liderados por Pedro Álvares Cabral, chegaram às terras brasileiras. A partir daí, o português começou a se estabelecer como a língua dominante, especialmente após a

colonização. Nos primeiros anos, a língua foi influenciada pelas línguas indígenas faladas pelos povos nativos, assim como por línguas africanas, trazidas pelos escravizados. Com o tempo, o português brasileiro começou a desenvolver características próprias, tanto na pronúncia quanto no vocabulário, resultando em uma variante única do idioma.

No Brasil, a Lei que institui o ensino de cultura indígena e afro-brasileira nas escolas é a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Essa lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de educação básica.

Esta lei altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de educação básica. A inclusão deve acontecer em todos os níveis de ensino, garantindo que a história e a cultura desses povos sejam abordadas de forma adequada e respeitosa. A Lei estabelece que o currículo escolar deve incluir o estudo da História da África e dos afrodescendentes, bem como a contribuição dos povos indígenas para a formação da sociedade brasileira. As escolas devem promover a reflexão sobre a diversidade cultural, valorizando as identidades afro-brasileiras e indígenas.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um passo significativo para a promoção da diversidade cultural no Brasil e para a valorização das contribuições dos povos afro-brasileiros e indígenas à sociedade. A lei busca combater o racismo e a discriminação, promovendo uma educação mais inclusiva e representativa.

Em 2012, a Lei nº 10.639/2003 foi complementada pela Lei nº 11.645, que inclui a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena em todas as etapas da educação básica.

Essas legislações são fundamentais para promover a igualdade e o respeito à diversidade cultural no Brasil, assegurando que as gerações futuras tenham conhecimento e valorizem as ricas tradições e histórias desses povos.

O ensino de cultura indígena no Brasil é um aspecto importante da educação, especialmente considerando a diversidade cultural do país e a necessidade de promover o respeito e a valorização dos povos indígenas. A legislação que fundamenta esse ensino é, em grande parte, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008,

que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para incluir a obrigatoriedade do ensino de História.

Somente a partir da Constituição de 1988 que se é reconhecida aos indígenas o direito às suas línguas, pelo menos no aparato escolar, em dois artigos (210 e 231), fato que foi regulamentado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, também em dois artigos (78 e 79). Esse é um fato muito novo na história das legislações brasileiras, tão ciosas em “integrar o índio”, isto é, fazer com que ele deixasse de ser o que era, para se transformar em outra coisa: mão-de-obra nas grandes propriedades ou nas periferias das grandes cidades (Brasil,1988).

Diga-se de passagem, esses direitos foram incorporados à Constituição por ativa participação do movimento indígena no processo da constituinte. Conceber uma identidade entre a ‘língua portuguesa’ e a ‘nação brasileira’ sempre foi uma forma de excluir importantes grupos étnicos e linguísticos da nacionalidade ou de querer reduzir estes grupos, na maioria das vezes à força, ao formato luso-brasileiro.

Muito mais interessante seria redefinir o conceito de nacionalidade, tornando-o plural e aberto à diversidade: seria mais democrático e culturalmente mais enriquecedor, menos violento e discricionário, e permitiria que conseguíssemos nos relacionar de uma forma mais honesta com a nossa própria história: nem tentando camuflar e maquiar o passado, escondendo os horrores das guerras, dos massacres e da escravidão que nos constituíram, nem observando a história apenas como uma sequência de denúncias a serem feitas.

Como foi dito anteriormente, o espaço onde circulam as personagens das narrativas que dão corpo a este estudo, a escola da cidade de Sete Quedas reflete a construção mais ampla do “monolinguismo brasileiro”. A escola de direcionamentos educacionais monolíngues, em um espaço fronteiriço, naturalmente multilíngue, é reflexo da colonização portuguesa do séc. XVI, fato que promoveu a transformação do território brasileiro de sua abundante diversidade linguística inicial para um modelo de nação onde o português se tornou essencialmente a única língua (Cagliari, 1999).

Conforme mencionado, antes da chegada dos europeus, estima-se que existiam entre 1.000 e 2.000 línguas indígenas no Brasil (Fernandes, 2016). No entanto, a partir do século XVI, os portugueses passaram a implementar políticas para a “implantação do idioma da metrópole” (Aquino, 2002, p. 25), como a proibição do ensino e uso das línguas nativas.

Os falantes dessas línguas passaram a adotar o português de forma forçada, dando início à construção de um país monolíngue; e como comenta Rocha (2014), na medida em que o português se propagou, consolidou-se o ideário de que apenas uma língua oficial seria capaz de unificar o país, dessa forma, criou-se assim a ideia de que o multilinguismo representava obstáculo à formação de uma nação.

Oliveira (2008), em seu texto intitulado Plurilinguismo no Brasil, destaca que episódios específicos de repressão linguística, como o Diretório dos Índios, de 1758, visavam impor o português às comunidades indígenas. Além disso, destaca o período do Estado Novo (1937-1945), durante o qual houve repressão às línguas de imigrantes, como o alemão e o italiano. Em suma, o autor argumenta que a diversidade linguística no Brasil é uma realidade que não é amplamente reconhecida, e destaca a necessidade de uma abordagem mais pluralista e inclusiva em relação às línguas faladas no país (Oliveira, 2008).

A construção de um país monolíngue é um processo complexo que envolve diversos fatores sociais, políticos e educacionais. Refere-se a um país onde apenas uma língua é oficialmente reconhecida e utilizada em todos os domínios da vida pública, incluindo governo, educação, meios de comunicação e instituições culturais.

Nesse sentido, o Estado passou a adotar políticas para promover a norma culta do português em detrimento de outras variedades linguísticas, onde essas abordagens são muitas vezes associadas ao conceito de prescrição linguística, onde se valoriza uma forma específica de linguagem considerada padrão ou normativa, enquanto outras formas são desencorajadas ou estigmatizadas.

Oliveira (2017) explica que esse processo teve impactos significativos, incluindo a substituição linguística e perda de grande parte do patrimônio linguístico nacional, como a extinção de inúmeras línguas indígenas.

Piske, Stroud e Pretto (2001) discutem as implicações dessas políticas linguísticas, enfatizando que a norma culta pode ter várias razões, incluindo a crença de que o prestígio social está intrinsecamente ligado ao domínio do idioma padrão. Em outras palavras, as elites sociais podem ver o uso da norma culta como um indicador de educação e *status*, associando o uso correto do idioma a uma posição social mais elevada.

Essa abordagem do Estado em promover a norma culta do português pode ter implicações profundas na sociedade, afetando o acesso à educação, oportunidades

de emprego e até mesmo a autoestima de grupos que falam variedades linguísticas diferentes, e assim, a discussão sobre políticas linguísticas que muitas vezes envolve questões de poder, inclusão e exclusão social.

Nos trechos de entrevista desta pesquisa, são notórias as situações em que Yasmine mostra acreditar em uma certa inferioridade, como falante fluente do guarani, sua língua materna, pois Yasmine não entende as instruções da escola, e não consegue se comunicar em português como gostaria. A escola focalizada nas narrativas, que reflete essa política de apagamento das línguas diversas, reforça a noção do déficit individual, distanciando-se da responsabilidade de ser acessível para todos os seus estudantes. O fato dela se calar (por não saber fazer um pedido de ir ao banheiro em língua portuguesa, por exemplo) e passar por situações constrangedoras, revela a tentativa extrema de se adaptar ao que é supostamente certo, não se expondo por meio de uma língua.

Dentro das narrativas autobiográficas de Yasmine, encontramos momentos em que ela expressa o sentimento de inferioridade em relação à sua língua materna, o guarani. Em uma dessas ocasiões, ao compartilhar suas experiências na escola, Yasmine menciona como se sentia desencorajada a falar o guarani devido à valorização exclusiva do português no ambiente escolar.

Yasmine relata que se sentia muito mal na escola e achava que as crianças eram muito racistas por ela só falar em guarani e não entender e nem falar português. Ela relata que as outras crianças olhavam para ela com cara de espanto e pensavam que ela era, como diz o ditado, "bicho do Mato". É o que eles pensavam "por eu estar estudando em uma escola no Brasil se não falo português".

Ela relata como isso a fez internalizar a ideia de que o guarani era uma língua inferior, menos importante e até mesmo inadequada para a comunicação e o aprendizado. Essa percepção foi influenciada pelo contexto monolíngue predominante na escola, que desvalorizava e desencorajava o uso de outras línguas além do português.

Esse relato ilustra como as políticas linguísticas e as práticas educacionais podem impactar negativamente a autoestima linguística dos falantes de línguas minoritárias, como foi o caso de Yasmine em relação ao guarani.

Ao escolher um lado da fronteira para a sua escolarização, é inevitável que certos aspectos foram reforçados ou valorizados culturalmente em detrimento de

outros, podendo esses aspectos serem apagados, ainda que façam parte da identidade dos alunos.

Atualmente, diversos grupos de minorias linguísticas, como filhos de paraguaios e indígenas que se naturalizaram brasileiros, enfrentam desafios ao ingressar na escola. Muitas dessas crianças se autodenominam como pardos ou brancos, o que pode ocultar sua verdadeira identidade linguística e a riqueza cultural que carregam. Ao se identificarem dessa forma, elas acabam se passando por "falantes de português", o que leva a escola a seguir estritamente as orientações oficiais de alfabetização na língua portuguesa. Esse processo muitas vezes gera conflitos no ensino e aprendizagem, pois não considera a diversidade linguística e cultural dos alunos.

Apesar do apagamento de muitas línguas, é preciso ir na contramão disso. O Brasil é um país plurilíngue, onde são falados cerca de 210 idiomas. Cerca de 170 línguas são faladas por comunidades indígenas, enquanto as comunidades de descendentes de imigrantes falam outras 30 línguas. Além disso, as comunidades surdas do Brasil usam a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua de sinais Urubu-Kaapor (língua de sinais utilizada pelos indígenas surdos dessa comunidade) (Oliveira, 2008).

Logo, ao analisar a educação escolar nessas regiões de fronteira, é necessário levar em conta suas especificidades e complexidades, tendo em vista a presença de alunos com línguas, costumes e culturas diferentes, pois essa união entre os povos mostra a formação do multiculturalismo, ou seja, da miscigenação cultural, onde as famílias se misturam e carregam traços de ambas as culturas, o que acarreta consequências na vida escolar dos alunos fronteiriços.

Não obstante, esse processo de construção de um país monolíngue envolve processos históricos complexos de implantação de uma língua dominante e disseminação de ideologias linguísticas que promovem a homogeneidade e a valorização cultural e identitária.

O Estado Brasileiro é marcado por uma trajetória de intervenção linguística no sentido de promover um padrão de língua considerado culto em detrimento das demais variantes idiomáticas e, principalmente, das demais línguas existentes no território nacional, de modo a construir um país cultural e linguisticamente unitário,

admitindo apenas as variações que pudessem ser subsumidas no conceito mais ou menos estreito de cultura brasileira.

A importância da valorização e do respeito à diversidade linguística é essencialmente crucial para a preservação da riqueza cultural e identitária de um país (Skutnabb-Kangas, 2000). Simultaneamente, promove uma convivência pacífica e enriquecedora entre as diversas línguas e comunidades presentes na nação. O Brasil ainda precisa avançar na implementação efetiva de políticas que garantam aos grupos minoritários o direito de uso e transmissão de suas línguas maternas, respeitando sua autodeterminação cultural. Contudo, a pluralidade linguística segue sendo fator crucial de riqueza para a nação brasileira.

Canagarajah (2005) discorre que em um contexto globalizado, o multilinguismo prepara os indivíduos para a interação em cenários internacionais, proporcionando vantagens em termos de oportunidades de emprego, colaboração global e compreensão intercultural. Além disso, a inclusão de línguas diversas no sistema educacional contribui para a redução das desigualdades linguísticas e educacionais, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário a oportunidades educacionais.

A língua, ao invés de ser tomada como problema, deve ser reconfigurada como um recurso valioso e um direito fundamental. Ao reconhecer a diversidade linguística como uma vantagem, em vez de um problema, cria-se um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor. Valorizar as diferentes línguas dos alunos não apenas promove o respeito à sua identidade cultural, mas também enriquece o processo de ensino e aprendizagem, aproveitando a multiplicidade de perspectivas e habilidades linguísticas. Assim, a língua se torna uma ferramenta para o desenvolvimento acadêmico e pessoal, fortalecendo a integração e o sucesso de todos os estudantes.

Ao discutir a complexidade da língua como problema, direito e recurso, podemos recorrer às contribuições teóricas de Fishman (2013), onde enfatiza a importância de reconhecer a língua como um recurso valioso para o desenvolvimento humano e para a preservação da diversidade cultural. Esse autor argumenta que as línguas são veículos essenciais para a transmissão de conhecimento, valores e identidades, desempenhando um papel fundamental na construção de sociedades coesas e inclusivas.

No entanto, também alerta para os desafios enfrentados pelas línguas minoritárias e pelos falantes não dominantes em contextos de dominação linguística e cultural, destacando a necessidade de políticas linguísticas que promovam o respeito pelos direitos linguísticos das comunidades marginalizadas e incentivem a preservação e revitalização de línguas ameaçadas.

Ruiz (1984) descreve a linguagem como um instrumento de recursos, ele a percebe como algo que não apenas reflete a realidade, mas também a transforma e a torna inspiradora. Ao invés de encarar a diversidade linguística como uma dificuldade, ele a visualiza como uma chance, uma possibilidade para se criar ambientes mais acolhedores que preservem heranças culturais. A linguagem nos capacita a buscar novas oportunidades e a edificar um mundo mais diversificado e unido.

No entanto, Ruiz (1984) observa que os problemas de linguagem podem estar, falsamente alinhados com problemas sociais como pobreza ou baixo desempenho acadêmico (Ruiz, 1984, p. 21).

Nessa linha de pensamento, Mora, Wink & Wink (2001) acreditam que programas educacionais que seguem desde a linguagem como orientação do problema procuram remediar esse déficit com linguagem subtrativa, ensino que enfatiza a transição para a língua majoritária dominante (Mora, Wink & Wink, 2001, p. 438) e (Hult, 2014, p. 169).

Para Ruiz (1984) a manutenção da língua minoritária é considerada desnecessária porque, na melhor das hipóteses, contribui para a marginalização linguística de certas comunidades, e na pior das hipóteses contribui para fragmentar uma nação (Ruiz, 1984, p. 20).

Os documentos oficiais que regem o ensino básico contrapõem-se em relação à ideia de língua como problema, caracterizando-a em geral, como direito e, de forma mais incipiente, como recurso.

A concepção de língua como problema em geral tem suas bases em aspectos normativos, nas regras gramaticais e ortográficas, muitas vezes enfatizando os erros linguísticos e promovendo uma visão de língua "correta". As abordagens educacionais baseadas nessa visão podem se concentrar na correção de inadequações linguísticas e na imposição de padrões normativos, o que pode gerar uma atmosfera de ansiedade em relação à linguagem.

Ao discutir a complexidade da língua como problema, direito e recurso, podemos recorrer às contribuições teóricas de Joshua A. Fishman (2013), um sociolinguista que dedicou grande parte de sua carreira ao estudo das questões linguísticas em contextos multilíngues. Fishman (op.cit) enfatiza a importância de reconhecer a língua como um recurso valioso para o desenvolvimento humano e para a preservação da diversidade cultural. Ele argumenta que as línguas são veículos essenciais para a transmissão de conhecimento, valores e identidades, desempenhando um papel fundamental na construção de sociedades inclusivas.

No entanto, Fishman também alerta para os desafios enfrentados pelas línguas minoritárias e pelos falantes em contextos de dominação linguística e cultural. Ele destaca a necessidade de políticas linguísticas que promovam o respeito pelos direitos linguísticos das comunidades marginalizadas e incentivem a preservação e revitalização de línguas ameaçadas.

De acordo com Ruíz (2013), a língua é um direito das comunidades minoritárias. Segundo este autor, o surgimento e a consolidação dessa orientação estão fortemente vinculados às lutas travadas no interior da sociedade norte-americana por igualdade de direitos e oportunidades. Tendo em vista que a língua desempenha uma função importante em diferentes aspectos da vida social, os pesquisadores orientados por essa perspectiva postulavam que a questão linguística não poderia ser discutida somente em termos de eficiência comunicativa. Também estariam em jogo questões de liberdade individual e a manutenção da identidade dos diferentes grupos étnicos que integram aquela sociedade (Ruiz, 2013, p. 289-320).

Portanto, ao analisarmos a língua sob as perspectivas de problema, direito e recurso, é fundamental considerar os estudos de especialistas como Joshua A. Fishman. Suas contribuições são valiosas para compreendermos as dinâmicas complexas que envolvem o uso e a valorização das línguas em nossa sociedade, fornecendo uma visão aprofundada sobre como diferentes idiomas podem ser percebidos e utilizados nas interações sociais e culturais.

2.2 Multilinguismo nos documentos oficiais do ensino

Nos ambientes escolares situados em regiões fronteiriças, a interação entre documentos oficiais, diversidade linguística, letramento e multilinguismo é de suma importância para o desenvolvimento educacional.

O entendimento e a aplicação dos documentos oficiais refletem diretamente nas práticas pedagógicas, especialmente em locais onde múltiplas línguas são faladas e valorizadas. Nesses contextos, é fundamental que os documentos oficiais reconheçam e promovam a diversidade linguística presente, garantindo que todas as línguas faladas na comunidade escolar sejam respeitadas e utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizado.

A presença de uma variedade de línguas nos documentos oficiais do ensino é crucial para promover o multilinguismo e a inclusão linguística. Isso implica em políticas que reconheçam e valorizem todas as línguas presentes na comunidade escolar, não privilegiando uma em detrimento das outras. Dessa forma, tais documentos devem fornecer orientações claras e recursos para apoiar o ensino e aprendizado em um ambiente multilíngue, incentivando práticas pedagógicas que promovam a aquisição de habilidades em diferentes línguas.

No entanto, é importante ressaltar que a efetiva implementação dessas políticas requer não apenas a inclusão de diferentes línguas nos documentos oficiais, mas também a capacitação de professores para lidar com a diversidade linguística em sala de aula. Os professores precisam receber formação adequada para desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades dos alunos multilíngues, garantindo que todos tenham acesso igualitário ao currículo escolar.

Outro aspecto relevante é a disponibilização de materiais didáticos e recursos pedagógicos em diferentes línguas, conforme previsto nos documentos oficiais, o que não apenas facilita o processo de aprendizado para os alunos, mas também promove o respeito e a valorização de suas identidades linguísticas e culturais. Os materiais educacionais devem refletir a diversidade linguística da comunidade escolar, proporcionando oportunidades para que os alunos explorem e desenvolvam suas habilidades em diferentes línguas.

Além disso, os documentos oficiais do ensino devem estabelecer diretrizes claras para a avaliação e certificação da proficiência em diferentes línguas,

reconhecendo e validando o conhecimento linguístico dos alunos em todas as línguas que falam. Isso é essencial para garantir que a diversidade linguística seja valorizada e que os alunos multilíngues sejam devidamente reconhecidos por suas habilidades linguísticas.

O reconhecimento e a valorização das línguas minoritárias ou indígenas, quando explicitamente contemplados nesses documentos, tornam-se elementos fundamentais. Ao reconhecer a diversidade linguística nas comunidades fronteiriças, os documentos oficiais não apenas legitimam as línguas faladas, mas também afirmam o valor cultural intrínseco a essas expressões linguísticas. Essa atitude não só respeita a riqueza linguística presente nas fronteiras, mas também reforça a identidade cultural das comunidades envolvidas.

A presença desses reconhecimentos nos documentos oficiais citados no quadro I serve como um farol orientador para a prática educacional, sinalizando a importância de abordagens inclusivas e sensíveis à diversidade linguística. Portanto, a atuação desses documentos vai além de uma mera formalidade burocrática; eles se tornam instrumentos poderosos na construção de um ambiente escolar que celebra e respeita a pluralidade linguística e cultural das comunidades fronteiriças.

Elencamos os documentos oficiais que reconhecem a importância de valorizar e preservar as línguas indígenas, garantindo aos povos indígenas o direito ao ensino bilíngue e intercultural. Isso envolve o reconhecimento da língua materna dos alunos indígenas como uma ferramenta essencial para sua aprendizagem, além do ensino da língua portuguesa.

Quadro 1 - Documentos que norteiam a educação básica no Brasil

Documentos que norteiam a educação básica no Brasil		
Dispositivo	Promulgação	Dispõe sobre
Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	- Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999	- Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
Plano Nacional de Educação	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	- O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Documentos que norteiam a educação básica no Brasil		
Dispositivo	Promulgação	Dispõe sobre
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Em 16 de setembro de 2015 a 1ª versão da BNCC é disponibilizada	- Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.
Referencial Curricular do Mato Grosso do Sul	Em 30 de novembro de 2018	- Documento basilar para a Secretaria de Estado de Educação, as Secretarias Municipais de Educação e as Instituições Privadas de Ensino elaborarem orientações curriculares e auxiliarem nos processos de revisão dos projetos pedagógicos das escolas a partir de suas próprias necessidades, sempre em regime de colaboração, com orientações aos envolvidos na gestão administrativa, formativa e pedagógica de todo o processo educativo.
Projeto Político Pedagógico (PPP)	Instituído pela LDB cuja obrigatoriedade foi determinada na legislação do Conselho Estadual de Educação/Deliberação 07/2000	- Documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola.
Plano Municipal de Educação	Lei nº 652/2015	- Dispõe sobre a organização e o Regime Escolar das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Sete Quedas-MS, e dá outras providências.
Grade Curricular Municipal	Resolução/SEMEC nº 001 de 24 de janeiro de 2023	- Art. 14. O Currículo do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 9º) atendendo à faixa etária de 06 (seis) a 14 (quatorze) anos, está organizado com atendimento matutino e/ou vespertino, cinco dias da semana com aulas de 50 (cinquenta) minutos cada, totalizando 200 (duzentos) dias letivos, assim distribuídos: - Língua Portuguesa (06 h/a); - Matemática (06 h/a); - Ciências (03 h/a); - História (02 h/a); - Geografia (02 h/a); - Arte (02 h/a); - Língua Estrangeira (Inglês) (01 h/a); - Educação Física (02 h/a); - Educação Religiosa (01 h/a);
Lei - fomento à população indígena	Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973	- Dispõe sobre o Estatuto do Indígena.
Leis do Mercosul	Decreto no 350, de 21 de novembro de 1991	- Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai.
Lei 413/2005	Lei nº 413 de 2005	- O ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória nos currículos plenos do ensino fundamental da rede municipal.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Assim, as políticas educacionais que reconhecem e valorizam as línguas minoritárias ou indígenas, quando incorporadas nos documentos oficiais, tais como:

– Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul e o Projeto Político Pedagógico – PPP, da Escola Municipal Inácio de Castro, desempenham um papel transformador na promoção de práticas educacionais mais inclusivas e culturalmente sensíveis nas escolas fronteiriças.

Esses documentos incluem as políticas educacionais federais, estaduais ou municipais, diretrizes curriculares, leis e regulamentos relacionados à educação, especialmente aquelas direcionadas para regiões fronteiriças ou áreas onde existem comunidades indígenas. Alguns exemplos específicos podem ser:

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): estabelecem os princípios e diretrizes da educação nacional no Brasil, e apresentam disposições relacionadas à diversidade linguística e cultural.

Planos Estaduais e Municipais de Educação: incluem metas e estratégias específicas para promover a valorização e preservação das línguas minoritárias ou indígenas em contextos educacionais.

Resoluções e Pareceres dos Conselhos de Educação: fornecem orientações mais detalhadas sobre como as escolas devem abordar a diversidade linguística e cultural, incluindo a incorporação de línguas minoritárias ou indígenas nos currículos escolares.

Programas e Projetos Específicos: lançam iniciativas para promover a educação bilíngue ou multilíngue em regiões fronteiriças ou com comunidades indígenas, e esses programas podem ser formalizados em documentos oficiais.

Documentos de Planejamento e Avaliação Educacional: incluem relatórios de avaliação, planos de ação e outros documentos que destacam a importância da diversidade linguística e cultural na educação e descrevem medidas específicas para promovê-la.

Esses documentos servem como referências e guias para as práticas educacionais nas escolas, fornecendo diretrizes claras e demonstrando o compromisso das autoridades educacionais com a promoção da diversidade linguística e cultural nas comunidades fronteiriças e indígenas.

Esses documentos não eram considerados na época da alfabetização de Yasmine e ainda hoje porque, historicamente, houve uma falta de reconhecimento e valorização das línguas minoritárias ou indígenas no sistema educacional brasileiro, como afirma Tassinari (2010), sendo que, até recentemente, a legislação educacional não priorizava o ensino bilíngue e intercultural, nem reconhecia a importância de preservar as línguas indígenas como ferramentas essenciais para a aprendizagem dos alunos indígenas.

Além de que, muitas políticas educacionais eram centradas na assimilação cultural, buscando integrar os indígenas à sociedade dominante e suprimindo suas identidades linguísticas e culturais. Portanto, os documentos oficiais que reconhecem a importância de valorizar e preservar as línguas indígenas são relativamente recentes e refletem uma mudança gradual nas políticas educacionais brasileiras em direção à promoção da diversidade linguística e cultural.

Os documentos oficiais que reconhecem a importância de valorizar e preservar as línguas indígenas aparecem em diversos dispositivos legais que regem a educação no Brasil. A primeira é a LDB, promulgada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esse documento norteador estabelece e normatiza a regulamentação que cerca a educação, reconhecendo a importância da educação bilíngue ou multilíngue, especialmente para comunidades indígenas, quilombolas e outras comunidades de minorias étnicas. Isto abrange o direito das comunidades a receberem educação nas suas línguas nativas, juntamente com o português, com o objetivo de valorizar as expressões culturais e linguísticas de diversas regiões do país, incluindo línguas faladas por imigrantes e grupos minoritários.

A oferta de educação nas línguas locais é essencial para garantir a igualdade de acesso e inclusão para todas as comunidades linguísticas. Além disso, defende políticas que incentivem o ensino e a utilização de línguas minoritárias.

Elas estabelecem diretrizes curriculares para a formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, reconhecendo a importância da língua materna dos alunos indígenas como uma ferramenta essencial para sua aprendizagem.

Embora a LDB não tenha disposições específicas voltadas exclusivamente para o multilinguismo nas fronteiras, seus princípios gerais são fundamentais para orientar políticas educacionais inclusivas que reconheçam e promovam a diversidade linguística e cultural dessas áreas. É importante que as diretrizes da LDB sejam interpretadas e implementadas de maneira a atender às necessidades específicas das comunidades multilíngues nas regiões de fronteira do Brasil.

Outro documento relevante é o Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Ele estabelece metas e estratégias a serem alcançadas ao longo de um período determinado, visando melhorar a qualidade e a equidade da educação em todo o país, incluindo medidas para promover o ensino

bilíngue e intercultural nas comunidades indígenas. É um instrumento fundamental para orientar as políticas públicas na área da educação no Brasil.

Quando discutimos o multilinguismo no contexto do PNE, estamos abordando a importância de promover o ensino e o uso de múltiplos idiomas nas escolas brasileiras. O multilinguismo é uma questão relevante em um país tão diversos como o Brasil, que abriga uma rica variedade de línguas e culturas. A promoção do multilinguismo no âmbito educacional não se limita apenas ao ensino de línguas estrangeiras, mas também valoriza e incentiva o reconhecimento das línguas indígenas, que são parte fundamental do patrimônio linguístico e cultural do país.

Além disso, é importante considerar a inclusão linguística como um direito fundamental de todos os estudantes, garantindo que eles tenham acesso a uma educação que valorize e respeite sua língua materna e também ofereça oportunidades de aprendizado de outros idiomas.

O PNE pode contribuir significativamente para o fortalecimento do multilinguismo, ao estabelecer metas e políticas específicas para promover a diversidade linguística e cultural nas escolas. Isso não apenas enriquece a experiência educacional dos alunos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa com todas as suas dimensões linguísticas e culturais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento essencial que define os conhecimentos, competências e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver durante a educação básica. A BNCC estabelece um padrão uniforme para os currículos das escolas em todo o país, com o objetivo de assegurar uma formação educacional de qualidade e equitativa para todos os alunos. O documento orienta o planejamento pedagógico e a prática docente, promovendo uma abordagem integrada que busca atender às necessidades educacionais de cada etapa da educação básica e garantir a construção de uma base sólida de aprendizado para todos os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 7).

No que diz respeito ao ensino de línguas, a BNCC menciona o multilinguismo no Brasil e destaca a presença das línguas indígenas, línguas estrangeiras, Língua Brasileira de Sinais e línguas afro-brasileiras. No entanto, o documento não aborda diretamente o ensino dessas línguas nas escolas. A responsabilidade de integrar o

ensino dessas línguas nos currículos escolares recai sobre as secretarias de educação que demonstram maior sensibilidade a essa questão. A seguir, examinaremos o que a BNCC do ensino fundamental estabelece sobre o ensino de Língua Inglesa (Brasil, 2017):

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas (Brasil, 2017 p. 239, Grifos nossos).

Segundo Alencar *et. al* (2022), a BNCC é um assunto em voga na atualidade e tem sido alvo de muitas críticas, especialmente no tocante ao currículo do novo ensino médio (Amorim; Gomes, 2020; Silva Júnior; Fernández, 2019). Superando sete ministros da educação e dois presidentes da república, apesar de a Constituição Federal de 1988 já prevê-la no ensino fundamental, somente em 2018 é que foi possível iniciar sua efetiva execução para toda a rede de ensino básico. A implantação da BNCC nas escolas está acontecendo desde 2018, e passa pela etapa de reelaboração dos currículos, revisão de materiais didáticos e formação de professores.

De acordo com Bagno (2007),

[...] um ensino “sem preconceitos do funcionamento da língua, do modo como todo ser humano é capaz de produzir linguagem e interagir socialmente através dela”, ou seja, “por meio de textos falados e escritos, portadores de um discurso”. Para o autor, a tarefa da escola é construir o conhecimento dos/as alunos/as, sobre o funcionamento da linguagem, fazendo com que eles/elas percebam o quanto já sabem sobre a estrutura da língua “e como é importante se conscientizar desse saber para a produção de textos falados e escritos coesos, coerentes, criativos, relevantes, etc” (Bagno, 2007, p. 70).

A BNCC marca um avanço significativo ao integrar o multilinguismo de forma transversal em todas as áreas do currículo, reconhecendo e promovendo a diversidade linguística. Esse reconhecimento contribui para a construção de uma

sociedade mais inclusiva, culturalmente rica e apta a enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Ao valorizar o multilinguismo nas regiões de fronteira do Brasil, onde diversas línguas coexistem e interagem diariamente, a BNCC adota uma abordagem particularmente relevante. Nessas áreas, a interação entre diferentes grupos étnicos e linguísticos é uma realidade constante e o documento promove o ensino de línguas adicionais além do português, destacando a riqueza cultural que esses idiomas trazem. Essa iniciativa não apenas facilita a comunicação entre diferentes grupos linguísticos, mas também fortalece a identidade cultural dos estudantes, reconhecendo e promovendo suas línguas maternas.

Outros documentos legais, como o Projeto Político Pedagógico (PPP) de modo geral instituído pela LDB e o Plano Municipal de Educação também abordam a questão do ensino bilíngue e intercultural, garantindo o reconhecimento e valorização das línguas indígenas no contexto educacional.

Esses documentos refletem um avanço significativo nas políticas educacionais brasileiras em direção à promoção da diversidade linguística e cultural, reconhecendo a importância das línguas indígenas como parte integrante do processo educacional.

Reconhecemos a importância da relação entre documentos oficiais, diversidade linguística, letramento e multilinguismo em escolas fronteiriças para o desenvolvimento educacional e cultural das comunidades minoritárias. Ao mesmo tempo, reconhecemos que tais documentos não dialogam efetivamente com as políticas implícitas que regem as ações escolares em regiões específicas.

Nas escolas situadas em regiões fronteiriças, a escassez de materiais e recursos didáticos adequados é um desafio comum enfrentado. A implementação do espanhol nas escolas municipais depara-se com um dos maiores obstáculos: a falta de profissionais qualificados, aliada à escassez de materiais pedagógicos apropriados. Além disso, a formação contínua para os educadores é limitada e muitos professores possuem proficiência apenas em língua inglesa. Esses fatores dificultam significativamente a eficaz introdução do espanhol no currículo escolar dessas regiões fronteiriças.

Voltando à questão dos documentos, o Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul (2012, p. 48), por exemplo, promulga a importância de as escolas de fronteiras terem como foco principal a integração, a quebra de fronteira, além da

ampliação das oportunidades do aprendizado de uma segunda língua, aproximando as culturas e integrando alunos de forma a não anular essa diversidade cultural existente na fronteira Brasil/Paraguai. Na contramão disso, a professora alfabetizadora, personagem em primeira pessoa das narrativas, revela-se, como se poderá observar, sem apoio institucional para lidar com as questões educacionais que envolvem os alunos que falam outra língua.

Além dos documentos mencionados anteriormente, há outros que também abordam o multilinguismo e sua relação com a escola, como por exemplo, a Lei nº 413/2005, que institui o ensino obrigatório da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental da rede municipal, na qual reconhece a importância do multilinguismo ao incluir o espanhol como parte do currículo escolar. Isso reflete a realidade multilíngue de regiões como Sete Quedas, onde o espanhol é uma língua significativa devido à sua proximidade com o Paraguai.

Além disso, a Grade Curricular Municipal, conforme estabelecida pela Resolução¹²/SEMEC nº 001 de 24 de janeiro de 2023, também reflete o multilinguismo ao incluir o ensino de língua estrangeira (espanhola) como parte integrante do currículo escolar. Isso demonstra o reconhecimento da importância do domínio de mais de uma língua no contexto globalizado em que vivemos.

Esses documentos mostram como o multilinguismo está presente nas políticas educacionais locais, reconhecendo a diversidade linguística da região e a importância de preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais plural e globalizada. Essa relação com a escola de Sete Quedas está diretamente relacionada à realidade linguística da comunidade, onde diferentes línguas são faladas e reconhecidas como parte integrante da identidade cultural local.

Passados os anos, a professora alfabetizadora, agora gestora escolar, vê-se ainda sem esse apoio. Por isso, busca na universidade pública mais próxima da sua cidade um apoio, por meio do estudo, para entender melhor a situação que a envolve e impacta o seu dia a dia profissional e como pessoa. Busca por si o conhecimento para se aperfeiçoar em sua formação.

Essa professora chega primeiramente como aluna especial na universidade, imbuída da concepção da língua do outro como um problema (Ruiz, 2010) e se inicia

¹² Resolução /SEMEC nº 001, de 24 de janeiro de 2023, torna agora obrigatório nos currículos plenos do ensino fundamental da rede de ensino municipal de Sete Quedas - MS, conforme estabelecido pela Grade Curricular Municipal.

uma difícil quebra de paradigmas. Ouve, no ambiente acadêmico, que a língua do outro, para além de ser um direito, como previsto nos documentos da educação, pode também funcionar como recurso (Ruiz, 2010), e que a diversidade cultural das escolas de fronteira oferece uma oportunidade única para o aprendizado intercultural, onde a exposição a diferentes culturas e línguas amplia a visão de mundo dos estudantes, tornando-os mais tolerantes e preparados para um mundo globalizado. E, sobretudo, que o multilinguismo está para a modernidade.

Os documentos oficiais dão abertura às imensas oportunidades que as escolas têm o potencial de formar cidadãos globalmente conscientes, proficientes em várias línguas e sensíveis às diferenças culturais, mas infelizmente não atingem e não estabelecem diálogo efetivo, pois estão distantes dos profissionais de algumas instituições, como é o caso da escola cenário das narrativas.

CAPÍTULO 3:

EM TORNO DAS NARRATIVAS PRODUZIDAS NA FRONTEIRA

Como já foi dito, o interesse que despertou meu envolvimento por essa pesquisa origina-se da minha experiência como educadora em uma escola fronteiriça. Minha trajetória profissional começou a se moldar nesse cenário desafiador, o que me motivou a buscar o Mestrado na UFGD, ingressando inicialmente, no curso de Pós-graduação em Letras, como aluna especial, sendo possível cursar a disciplina "Novos letramentos e processos de inclusão", ministrada então, pela professora Dr^a. Edilaine Buin.

Ao longo do curso, explorei outras produções acadêmicas, identificando-me especialmente com a proposta da linha de pesquisa em Linguística Aplicada e Estudos de Fronteira, que contempla de maneira mais direta meus interesses profissionais, visto que atuo como educadora e convivo diariamente com estudantes falantes do guarani, os quais precisam ser alfabetizados em escolas monolíngues de Língua Portuguesa.

Dito isso, buscamos atender aos objetivos da pesquisa, apresentando, através de narrativas de memórias autobiográficas, as experiências de aprendizagem de uma aluna falante do guarani, sempre na busca de organizar e interpretar episódios linguísticos significativos presentes nas narrativas autobiográficas dessa e sobre essa estudante, em uma escola em contexto de fronteira seca.

Nesse contexto, acolhemos alunos provenientes do município, áreas urbanas, sítios, fazendas e do país vizinho, Paraguai. Estudantes que, não raramente, chegam sem domínio da língua portuguesa ou sequer compreendem o idioma.

A escola carece de profissionais capacitados para lidar com essa diversidade linguística e não há políticas públicas destinadas a preparar esses educadores que trabalharão com crianças não falantes da língua oficial em escolas fronteiriças, o que requer cuidados na valorização das crenças, cultura e hábitos dessas crianças, assim como a consideração do contexto em que vivem.

As narrativas, como se verá, trazem experiências da Yasmine, que representa tantas e tantos outros estudantes em situações semelhantes, mas também trazem as experiências da professora Silvinha, que representa tantas e tantos professores em situações semelhantes. Assim, ao focar a análise em episódios que remetem a alunos,

minha experiência docente tenta buscar um olhar investigativo para a perspectiva dos professores, ao olhar para as narrativas. Como poderíamos organizar as práticas para que os alunos não falantes da língua oficial possam apropriar-se da leitura e escrita da Língua Portuguesa, sem perder sua língua de origem?

Procuramos abordar o multilinguismo e seu papel intrínseco no processo de alfabetização de indivíduos que vivenciam contextos fronteiriços, explorando como essa dinâmica influencia a construção de identidades e permeia diversas facetas de suas vidas.

A presente análise emerge das narrativas elaboradas pelos participantes da pesquisa, originadas a partir das respostas fornecidas à questão geradora de narrativas e demais questões abertas, conforme foi colocado na parte metodológica deste trabalho. Permeando os episódios da Yasmine, há a construção dos episódios da sua professora, retomados por memória em função deste estudo.

Para cumprir o objetivo geral, o de capturar em narrativas centradas em duas mulheres fronteiriças (que assumem papel de aluna e professora) cenas reveladoras de situações por vezes conflituosas que envolvem o ensino e aprendizagem da língua oficial em contexto fronteiriço, e os objetivos específicos, este capítulo está dividido em 5 partes: (1) como Yasmine aprendeu a ler; (2) lidando com o preconceito linguístico; (3) sobre a proibição de falar guarani em sala de aula; (4) a mãe de Yasmine: D. Glória e (5) os desafios das mulheres fronteiriças.

As narrativas serão apresentadas de forma completa, sem segmentação ou divisão em excerto com a finalidade de proporcionar uma melhor compreensão da interação, dos fatos linguísticos em jogo e da narrativa como um todo, evitando a fragmentação dos eventos narrados e possíveis perdas das ações dos atores envolvidos. Além disso, a apresentação da narrativa de forma completa vem ao encontro da análise que será realizada.

A primeira entrevista, realizada no dia 14 de maio de 2023, às 07h00, onde foi realizada na casa da mãe de Yasmine devido ao fato do marido ser autoritário e não ter permitido que a mesma se deslocasse a escola para a realização da entrevista que qual foi gravada e depois escrita por mim a pesquisadora.

Apresentamos a seguir, a análise do estudo organizado a partir do discurso da Yasmine. Nessa perspectiva, realizaremos, primeiramente a transcrição para leitura

aprofundada do material, e nos apropriamos estrategicamente de 10 perguntas para compreender o problema da pesquisa.

Entrevista 1

1- Com quantos anos você começou a estudar?

Yasmine: Eu comecei a estudar com 8 anos de idade, pois morava em uma pequena aldeia chamada Arro ty que do lado do Paraguai próximo à Vila Santa Luzia, onde ficava a escola mais próxima, mas a minha mãe tinha medo de nos mandar para estudar nessa escola porque tinha de atravessar uma "matinha", local que era muito famoso por aparecer pessoas mortas.

2- Você sendo falante da língua guarani quais foram as dificuldades que você enfrentou estudando em uma escola monolíngue?

Yasmine: A minha maior dificuldade era entender o conteúdo que a professora estava ensinando, pois ela falava em português. Eu também tinha muita dificuldade em me expressar, pois só falava em guarani.

3- Em sua fase de alfabetização qual era a sua maior dificuldade?

Yasmine: Não entender o que a professora falava, e saber que ela sofria porque não conseguia ensinar nos ensinar. Eu não fui alfabetizada naquele ano, só aprendi a ler depois que aprendi o português.

4- Você tem mais facilidade de se comunicar em língua portuguesa usando a fala ou a escrita?

Yasmine: A fala porque eu não aprendi a escrever em Guarani nem em Castelhana / Espanhol, quando eu aprendi a escrever já foi em português.

5- Você utilizava alguma estratégia específica para aprender a língua portuguesa?

Yasmine: A minha mãe ensinava o que a professora ia perguntar e eu ficava prestando bastante atenção no que a professora falava e como os outros iam responder daí eu repetia.

6- Por que você não interagiu nas aulas e no horário de recreio com as outras crianças?

Yasmine: Eu não conversava na sala de aula, no recreio e educação física porque me sentia discriminada pelas outras crianças falantes do português.

7- Durante os anos de 2015¹³ e 2016 que você estudou o que você tinha menos familiaridade: leitura ou a escrita?

Yasmine: Eu tinha dificuldade nos dois mais principalmente na leitura porque ainda misturava as línguas, na escrita eu quase não tinha por que quando eu aprendi escrever já foi em português.

8- Hoje você é casada, mãe e está tentando ingressar no ensino superior qual é o seu obstáculo para que isso aconteça?

Yasmine: Acredito que seja a minha situação financeira, porque eu estudei um tempo e depois me casei e parei de estudar e só voltei quando a minha filha foi para a escola, daí o meu marido deixou eu voltar a estudar para cuidar dela. Então eu era bem mais velha do que os outros alunos,

¹³ 2015 e 2016 anos que a Yasmine retomou os estudos na Escola Municipal Inácio de Castro no 8º ano e eu ministrava aulas de língua portuguesa para ela.

tinha dificuldade de entender as explicações e quando terminei o 9º ano fiquei grávida novamente e tive que parar de estudar e consegui terminar o ensino médio com muita dificuldade. Desde que voltei a estudar com a professora Silvinha eu faço o ENEM mais não consigo passar. Eu quero fazer pedagogia para ensinar as crianças igual a professora me ensinava.

9- Você falante do guarani e espanhol, sentiu a importância em ensinar a línguas a suas filhas?

Yasmine: Sim, eu me casei com um brasileiro e falamos em casa em português, mas ensino as minhas filhas falar o guarani e o espanhol, escrever eu só sei em português.

10- Em relação a alfabetização da sua filha você achou mais fácil a fase de alfabetização dela?

Yasmine: Sim, foi bem mais fácil porque eu falo o português, então eu conseguia ensinar ela e quando eu estudei a minha mãe era analfabeta e ainda falava muito pouco o português¹⁴.

A seguir, outra entrevista realizada no dia 22 de maio de 2023, às 07h00, novamente na casa de D. Glória, devido à postura autoritária do marido de Yasmine. Foram feitas perguntas abertas para aprofundar aspectos mais complexos da experiência da entrevistada.

Entrevista 2¹⁵

01- Como você chegou na escola do Brasil? Quais os motivos?

Yasmine: Comecei a estudar aos 8 anos de idade na Vila Santa Luzia, em uma escola brasileira de fronteira. Quando atingi a idade escolar, a pequena escola da aldeia chamada Arro Ty Gue, localizada a 10 km da Vila Santa Luzia, em Sete Quedas (MS), na fronteira seca com o Paraguai, havia sido fechada. Nossa única opção era estudar na Vila Santa Luzia, pois a Vila Junqueira ficava ainda mais distante, e a outra escola, em Corpus Christi, uma pequena cidade do Paraguai, estava a 20 km da aldeia.

02- Como você foi alfabetizada? Como os professores ensinavam?

Yasmine: Lembro que cursei o 1º ano três vezes e só aprendi a ler no último ano, com o professor Mauricio. Recordo dele com muito carinho, pois ele tinha uma enorme paciência comigo. Ele mostrava as folhas do alfabeto com figuras e as palavras correspondentes embaixo, e fazíamos leituras juntos. Depois, repetíamos as palavras. Acho que demorei muito para aprender a ler porque não entendia o que os professores diziam. Antes de entender o português, eu apenas copiava o que os professores escreviam no quadro, e as atividades não faziam sentido, pois eu não sabia o que estavam escrevendo.

03- Foi um momento bom ou ruim esse período? Por quê?

Yasmine: Quando comecei a estudar, foi um momento extremamente difícil. Na aldeia, estávamos acostumados a conviver apenas com pessoas da nossa etnia, falantes de guarani, sem contato com pessoas de fora. De repente, fomos matriculados em uma escola brasileira, onde era exigido que

¹⁴ Yasmine conta que, ao começar sua alfabetização, não sabia falar ou escrever em guarani. Somente após aprender o português conseguiu ser alfabetizada. No entanto, ela ainda não sabe escrever em guarani, já que, para ela, essa língua é apenas oral.

¹⁵ Nessa segunda entrevista utilizei a norma culta para fazer a transcrição.

falássemos em português. A sensação de entrar nessa escola sem saber nada de português era desesperadora. Acredito que, para mim, para a Diana e para a Marli, também foi extremamente desafiador. No início, não conseguíamos falar ou entender o português. Eu mesma chorei muitas vezes, pois precisava ir ao banheiro e não sabia como pedir em português; tinha que segurar até poder voltar para casa. Além disso, durante o lanche ou o recreio, eu queria beber água, mas não sabia pedir, e sentia vergonha dos outros alunos, pois, quando eu falava, eles me olhavam com um olhar julgador. Lembro que, ao chegarmos na escola, pensava que eles nos viam como "bichos" entrando no pátio. No entanto, depois que aprendemos o português, tudo ficou mais fácil. Os professores e colegas passaram a nos enxergar de outra maneira, e não fomos mais reprovadas, o que tornou a experiência escolar muito mais tranquila.

04- Qual a língua que você tem mais familiaridade para usar? Que outras línguas você tem contato?

Yasmine: Atualmente, utilizamos tanto o português quanto o guarani, mas, quando éramos crianças, falávamos apenas o guarani. Acredito que, por essa razão, quando começamos a frequentar a escola foi muito difícil e sofrido para nós, pois em casa nos comunicávamos somente em guarani e, na escola, não conseguíamos compreender o que os professores diziam, já que eles falavam exclusivamente em português. Hoje em dia, costumo falar mais em português, até pelo fato de ter me casado com um brasileiro falante dessa língua, e também converso predominantemente em português com meus filhos.

05- Você lembra como era a turma? Como era a sala de aula? E os colegas?

Yasmine: Lembro que minha sala era bastante numerosa; se não me engano, havia dezessete alunos que não falavam português. Na sala de aula, eu tinha duas colegas, Diana e Marli, que me entendiam muito bem. Não me lembro de ter colegas que não falassem guarani, nem dentro nem fora da sala, pois simplesmente não conseguíamos nos comunicar com aqueles que falavam apenas português. Além disso, havia o problema do racismo por parte de algumas crianças, que nos tratavam com preconceito por não entendermos o português. Acho que elas se perguntavam por que estávamos estudando em uma escola no Brasil se não falávamos a língua, e nos olhavam com espanto, como se fôssemos, no ditado popular, "bichos do mato". Isso me fazia sentir muito mal.

06- Professora pesquisadora: Tinha uma professora que gostava mais ou menos?

Yasmine: Lembro com muito carinho da professora Silvinha, que sempre estive ao nosso lado naquele primeiro ano. Mais tarde, me apeguei muito à professora Adriana. Elas não eram apenas nossas professoras; eram como nosso braço direito, nosso porto seguro dentro da sala de aula e na escola. Assim como tínhamos nossa mãe como apoio em casa, encontrávamos nelas esse mesmo apoio na escola.

3.1. COMO YASMINE APRENDEU A LER

A trajetória educacional de Yasmine foi moldada por desafios geográficos e limitações de opções. Ao ser questionada sobre como chegou à escola brasileira na Vila Santa Luzia, Yasmine relata que sua jornada escolar se iniciou aos oito anos devido ao fechamento da escolinha da aldeia *Arro ty*, que está localizada na fronteira do lado do Paraguai, próximo à Vila Santa Luzia.

A escolha da Vila Santa Luzia foi pragmática, pois era a alternativa mais próxima. A Vila Junqueira ficava mais distante, e a outra opção seria Corpus Christi, uma cidade paraguaia que ficava a 20 km da aldeia. Isso significa que Yasmine enfrentou desafios geográficos e limitações de opções ao longo de sua trajetória educacional, onde ela começou a frequentar a escola brasileira na Vila Santa Luzia, aos oito anos de idade, porque a escolinha da aldeia *Arro ty Gue* onde ela morava no lado paraguaio da fronteira foi fechada.

A seleção da Vila Santa Luzia foi determinada pela sua proximidade, já que a Vila Junqueira era mais distante e a alternativa paraguaia, Corpus Christi, ficava a 20 km de distância da aldeia.

Esta decisão é contextualizada pela geografia da região, destacando-se a presença da fronteira com o Paraguai. O contexto geográfico torna-se um fator determinante na escolha da escola, influenciando diretamente o acesso à educação, assim refletimos que as fronteiras não só delimitam territórios, mas também moldam as trajetórias educacionais, evidenciando a importância de considerar esses aspectos ao abordar políticas educacionais nessas áreas.

A seguir, outra entrevista realizada no dia 22 de maio de 2023, às 07h00, novamente na casa de D. Glória, devido à postura autoritária do marido de Yasmine. Foram feitas perguntas abertas para aprofundar aspectos mais complexos da experiência da entrevistada.

01- Como você foi alfabetizada? Como os professores ensinavam?

Yasmine: Lembro que cursei o 1º ano três vezes e só aprendi a ler no último ano, com o professor Mauricio. Recordo dele com muito carinho, pois ele tinha uma enorme paciência comigo. Ele mostrava as folhas do alfabeto com figuras e as palavras correspondentes embaixo, e fazíamos leituras juntos. Depois, repetíamos as palavras. Acho que demorei muito para aprender a ler porque não entendia o que os professores diziam. Antes de entender o português, eu apenas copiava o que os professores escreviam no quadro, e

as atividades não faziam sentido, pois eu não sabia o que estavam escrevendo.

Na primeira pergunta da entrevista 2 realizada no dia 22 de maio de 2023, na resposta: *“não entendia o que os professores diziam”*, Yasmine revela que em seu processo de alfabetização ela enfrentou uma jornada desafiadora. Ela menciona que inicialmente limitava-se a fazer *“cópias do que os professores escreviam no quadro”*.

Ainda em relação a mesma pergunta, Yasmine relata que *“reprovou três vezes no 1º ano e só aprendeu a ler e escrever quando já tinha um grau de entendimento da língua portuguesa”*. Ela ainda relata que *“que aprendeu a escrever com o professor Maurício”*.

Ao falar do professor Mauricio, Yasmine disse que se recorda do educador com *“muito carinho, pois ele tinha uma enorme paciência ela”*. Ela conta que ele usava umas *“Ele mostrava as folhas do alfabeto com figuras e as palavras correspondentes embaixo, e fazíamos leituras juntos. Depois, repetíamos as palavras”*.

Figura 5 – Ilustração - professor Maurício



Fonte: <https://brainly.com.br>

O relato de Yasmine dá indícios de que as figuras usadas pelo professor configuram-se em recursos muito importantes para que fosse alfabetizada. O uso de recursos imagéticos, extraverbais, são recursos de comunicação essenciais em ambientes em que há pessoas que não falam a mesma língua. Contudo, usar imagens parece se tratar mais de uma iniciativa do professor do que de um direcionamento pedagógico naquele contexto. Os recursos extraverbais não pertencem a uma língua específica e podem funcionar como um modo de trazer para a sala de aula aspectos da cultura do outro.

Possivelmente, o professor mencionado por Yasmine usou as figuras de forma mais intuitiva. De qualquer modo, o fato de Yasmine recordar disso de forma positiva, mesmo tendo passado mais de uma década, sinaliza que além do fato de estar pouco mais familiarizada com a língua, as figuras fizeram sentido para ela.

Porque as pessoas nos olhavam com um olhar muito diferente, pois a maioria das pessoas eram brasileira e éramos um grupo de indígenas, então hoje eu entendo, que na época em que começamos a estudar sofremos muito bullying, mas não era só conosco tinha outras crianças que também sofreu muito. Professora hoje eu cuido das minhas filhas porque esses bullying deixa marcas e mais que queremos isso não desaparece. Eu não sei se meus pais não entendiam que isso fazia com que sofrêssemos. Ao relembrar fico pensando que nós sofríamos muito, para irmos limpos para a escola a minha mãe lavava nossa roupa e colocava próximo ao fogão a lenha para secar e elas ficavam com cheiro de fumaça e quando passávamos perto das pessoas elas falavam "o povo fedido, tem cheiro de cachorro molhado" ou "esses bugres estão fedorento". As crianças não sentavam perto de nós e nós não entendia o que os professores falavam então não conseguia aprender.

3.2 LIDANDO COM O PRECONCEITO LINGUÍSTICO

Yasmine relata que quando começou a estudar na escola Osvaldo Cruz foi um momento “péssimo, muito ruim, porque na aldeia e na casa, ela estava acostumada a conviver com pessoas que falavam a mesma língua e tinha a mesma cultura”, e quando sua mãe a matriculou em uma escola brasileira de fronteira, onde era exigido que falasse somente em língua portuguesa, para ela foi desesperador, pois ela só teria duas colegas, a Diana e Marli para conversar, pois os outros alunos só falavam o português:

Quando eu comecei a estudar foi um momento péssimo muito ruim, porque na aldeia nós estávamos acostumados a conviver com pessoas da nossa raça falante do guarani não tínhamos contato com brancos. Mas de repente estávamos matriculados em uma escola brasileira onde era exigido que falássemos a língua portuguesa, e você saber que você está entrando nessa escola sem saber nada em português é desesperador. Eu acredito que para mim, para a Diana e para Marli também foi muito difícil.

No trecho abaixo Yasmine relata sobre o preconceito que enfrentava na sala de aula:

Também tinha o fato de as crianças serem muito racista conosco porque nós não falávamos em português. Acho que eles pensavam por que nós

estávamos estudando em uma escola no Brasil se não falamos o português eles ficavam olhando para nós com cara de espanto e pensavam como diz o ditado "bicho do Mato" é o que eles pensavam de nós.

A memória de Yasmine traz para a narrativa a explicação do não domínio da língua portuguesa como a causa do preconceito. A língua, tanto entre alunos quanto entre os docentes, é posta como um problema (Ruiz, 1988). Não se coloca na rede das relações o fato de Yasmine dominar a língua guarani e, portanto, uma série de conhecimentos que os outros não dominam. Ao invés da diversidade ser vista como riqueza cultural, é tomada como problema. O uso do termo "bicho do Mato" exemplifica a discriminação sofrida, revelando estigmas associados à identidade linguística e cultural de Yasmine e seus colegas.

Berger (2015), em uma experiência de ensino na fronteira de Ponta Porã, também discorre sobre preconceitos muito semelhantes a esse. As próprias famílias acabam tendo preconceito com língua de origem e evitando falar em frente a pessoas da comunidade que estão em uma posição hierarquicamente superior.

A memória de Yasmine, de se sentir muito mal quando criança na escola evidencia uma consequência da falta de direcionamento pedagógico em uma escola de região fronteira, que escamoteia um de seus bens mais ricos, que é a diversidade linguística.

De acordo com Berger (2015), um dos principais desafios enfrentados nas escolas de fronteira é a carência de formação contínua e especializada para a prática na educação desses contextos.

os professores que atuam na região de fronteira se deparam com os estudantes paraguaios na sala de aula, dessa forma se sentem despreparados para atender essa diversidade no contexto escolar, pois não há uma formação adequada que atendam as especificidades da região de fronteira, e devido às leis que regem a educação, onde o ensino ministrado é obrigatoriamente na língua materna, ou seja, na Língua Portuguesa os professores acabam gerando discriminação em relação à cultura e a língua do estudante paraguaio. (Berger, 2015, p. 13)

O fato de estruturalmente e ideologicamente a língua ser tomada como problema (Ruiz, 1988) gera preconceitos para além da questão linguística. A grande heterogeneidade, que poderia ser usada como recurso e, portanto, contribuir com aspectos da alfabetização e do letramento, acaba por ser tomada como fonte de construções discursivas que funcionam como forças que mantêm as relações de

poder. Ao invés de promover heterogeneidade, a instituição de ensino acaba funcionando como lugar de garantia da manutenção dessas relações.

O preconceito, no entanto, não é só do outro. O modo como a diversidade linguística é encaminhada também faz com que a pessoa que não domina a língua de prestígio se sinta de fato inferior. Yasmine, em vários trechos narrativos, deixa indícios disso.

Nós tínhamos problema para entender o português, mas quando começamos a entender víamos o desespero dos professores que queria se comunicar conosco e não conseguia. Nós víamos o esforço dos professores para nos ensinar e também nos empenhávamos para aprender, mas com a sala muito agitada e numerosa não dava muito tempo para o professor se dedicar somente a nós. Eu lembro que meu pai pegou o boletim e viu a nossa nota nos reuniu e explicou que essas notas ruins refletiam também nos professores, pois eles seriam cobrados por não ter nos ensinado.

A própria estudante, como mostra o trecho acima, se vê como um problema. Segundo Bagno (1999), os preconceitos mais trágicos são justamente aqueles que uma pessoa exerce contra si mesma, como se falar guarani num contexto de alfabetização e letramento.

Ao refletir sobre as orientações dos documentos oficiais que regem o ensino, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fica evidente uma lacuna na abordagem do multilinguismo. Embora reconheçam a diversidade linguística, esses documentos tendem a privilegiar o ensino monolíngue em língua portuguesa, ignorando as línguas maternas dos alunos indígenas e de comunidades de fronteira, o que destaca a necessidade de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às especificidades linguísticas e culturais das comunidades fronteiriças. De modo geral, se trata de um preconceito aparente, mas velado; em outras palavras, naturalizado, não visto.

As professoras mencionadas por Yasmine (a pesquisadora participante da pesquisa e outra nomeada por Adriana), que podiam observar as dificuldades e os preconceitos sofrido pela aluna, a acolhiam - *"Elas foram umas das professoras que nós não só considerávamos como professoras elas eram nosso braço direito o nosso porto seguro dentro da sala de aula e na escola"*. Para a criança aprendiz, possivelmente representavam figuras de poder e de sabedoria e também materna, pois as comparavam com a um "porto seguro", característica em geral atribuída ao ambiente familiar.

A professora-pesquisadora, ao perguntar “*Tinha uma professora que gostava mais ou menos?*” parece se distanciar da figura de pesquisadora e colocar em cena a professora Silvinha, que tenta se garantir nesse espaço narrativo que aparece a afetividade construída entre ambas, apesar de todos os percalços da situação.

A resposta de Yasmine confirma essa afetividade:

Eu me lembro com muito carinho da professora Silvinha que sempre estive conosco naquele primeiro ano, depois eu me apeguei muito a professora Adriana. Elas foram umas das professoras que nós não só considerávamos como professoras elas eram o nosso braço direito o nosso porto seguro dentro da sala de aula. Assim como tínhamos a nossa mãe como porto seguro as tínhamos na escola.

Isso é revelador de que as ocorrências em sala de aula relacionados às dificuldades de Yasmine parecem não impactar na relação que foi estabelecida entre ambas, como se cada uma cumprisse o papel que, de certa forma, o tratamento escolar impõe a ambas, ao manter os padrões de escola forçadamente monolíngue.

O fato de as duas mulheres fronteiriças se reencontrarem por conta dessa investigação científica, mostra que há entre elas uma relação de cordialidade, de cooperação e também de gratidão. Isso, contudo, pode estar regado também por uma condição hierárquica: Yasmine respeita a figura da professora, papel que também deseja ocupar e exercer, tal como a professora Silvinha.

A crença da língua como problema (Ruiz, 1988) que regulava aquele ambiente de ensino-aprendizagem, no entanto, limitava o campo de atuação dessas profissionais para resolver as questões de aprendizagem de Yasmine (professoras Silvinha e Adriana, mencionadas por Yasmine) ao acolhimento afetivo. O destaque da aluna para esses dois nomes é revelador de que possivelmente a mesma afetividade não se instaurava com outros professores.

Caso a escola se direcionasse para o entendimento da língua como direito e como recurso (Ruiz, 1988), a energia afetiva poderia ser direcionada para ações tecnicamente mais amplas e eficientes, no sentido de garantir o desenvolvimento de atividades que incluíssem o guarani (e aspectos culturais relacionadas a esta língua) em sala de aula.

Não somente os alunos representados por Yasmine e que não falam português são vítimas desse sistema de língua como problema, mas todos os agentes educacionais que mantêm as relações nessa lógica monolíngue. Embora as

dificuldades sejam atribuídas aos estudantes, a maior de todas as dificuldades é a da instituição que precisaria fazer valer a Constituição de 1988, que coloca as línguas como direito. E, para além disso, é dever da escola, em tempos de globalização, fazer uso da língua como recurso.

A língua de origem funciona como um andaime, nos termos de Vygotsky (1979), para aprender o novo (a língua portuguesa) é necessário usar todo o repertório linguístico conhecido, no caso o da língua guarani. Assim, por meio daquilo que o indígena conhece, no caso, a língua guarani, é que se chega ao desconhecido, que seria o português. Os conhecimentos da língua guarani funcionam como degraus para o alcance da língua portuguesa. A língua materna das crianças funciona como um degrau para que se chegue ao novo conhecimento. Também nesse sentido, a língua do outro deve funcionar como recurso (andaime) para que se possa aprender a língua local. A aprendizagem se faz afetivamente (e não forçadamente). Se o afeto puder ser combinado com ações tecnicamente compatíveis com uma nação multilíngue, os resultados positivos das ações pedagógicas chegarão muito mais rapidamente.

Para Soares (1999), o problema da pedagogia da língua não se limita ao ensino de ler e escrever, mas, se estende, sobretudo, à condução de orientar os indivíduos para o envolvimento das práticas sociais de leitura e escrita. O envolvimento com práticas de letramento tem a ver com afetividades – nas práticas é que se situam os sentidos de se ler e escrever – quais práticas de letramento poderiam ser significativas para Yasmine naquela situação?

Uma ação escolar importante seria a escola promover atividades que envolvem leitura e escrita e integrassem os alunos pela diferença. Um exemplo poderia ser envolver os alunos em uma dramatização com interação entre falantes de diferentes línguas.

A dificuldade em se comunicar e compreender o português é destacada por Yasmine, revelando justamente o contrário do que a construção de uma peça teatral viabilizaria, o isolamento linguístico e social enfrentado por ela, Diana e Marli, suas colegas:

Também tinha o fato de as crianças serem muito racista conosco porque nós não falávamos em português. Acho que eles pensavam por que nós estávamos estudando em uma escola no Brasil se não falamos o português eles ficavam olhando para nós com cara de espanto e pensavam como diz o ditado "bicho do Mato" é o que eles pensavam de nós.

Ao invés de propiciar o isolamento, as diferenças dessas alunas (e tantas outras e outros) deveriam propiciar o acolhimento por parte dos colegas – atividades, brincadeiras e dinâmicas diversas poderiam ser desenvolvidas para que houvesse oportunidade de protagonismo para cada um da turma.

3.2.1. A língua aparece, mas não funciona

Superadas as dificuldades para falar português, após seis meses do início das aulas, Yasmine ainda se sentia fora do contexto escolar de escola fronteiriça monolíngue, pois tentava interagir com as outras crianças, mas não era aceita, como evidencia o trecho a seguir na pergunta 6 da entrevista realizada no dia 14 de maio de 2023, presente na página 55:

Professora: *Como era o horário de recreio? Como que vocês se agrupavam? Vocês relatam que vocês eram discriminadas, como que vocês faziam se agrupavam entre as pessoas que falavam guarani ou vocês não se agrupavam e tentavam interagir com os outros alunos?*

Yasmine: *Então, no início tentávamos nos agrupava, mas nós não éramos aceitas no grupo, porque falávamos muito pouco em português, então formamos o nosso grupo entre os falantes de guarani para convivermos na escola e não nos sentirmos tão sozinha. O meu grupo era a Diana, Marli e eu. Na minha cabeça as pessoas olhavam para nós como se fossemos bichos. Acredito que por causa da nossa cultura indígena.*

A narrativa apresenta um cenário complexo que envolve não apenas a língua, mas também a identidade cultural da criança. Mesmo que a criança tenha algum conhecimento do português, sua integração não ocorre de maneira suave, destacando uma dinâmica sociolinguística na qual a língua não é simplesmente um meio de comunicação, mas também uma expressão robusta de identidade e pertencimento cultural.

A língua, por si só, não é o fator limitante. Ou seja, não dominar a língua do outro não é o que coloca barreiras no agir. As línguas (e as diferentes modalidades de linguagem) sempre funcionam. O fator limitante parece ser de ordem não linguística.

Esse aspecto revela a necessidade de uma compreensão mais profunda e uma valorização mais ampla no contexto educacional. Reconhecer a diversidade cultural nas escolas situadas em áreas fronteiriças é fundamental e deve ser uma prioridade para essas instituições. As escolas fronteiriças enfrentam desafios únicos e para

superá-los é essencial que trabalhem ativamente para integrar e valorizar as diferentes culturas presentes na comunidade.

Embora a atitude da escola face a esta realidade seja repleta de boas intenções, é também repleta de ingenuidade e, por vezes, até despolitiza a cultura e toda a vida social do educando. Muitas vezes, as práticas educativas ignoram múltiplas formas culturais e linguísticas e o seu impacto na construção individual, pessoal e social dos alunos. As escolas de sociedades fronteiriças reproduzem ações que existem na sociedade.

3.3 sobre a proibição de falar guarani em sala de aula

Ao iniciar o meu relato, recordo que na ocasião solicitei a presença dos pais e responsáveis, pedindo que incentivassem os filhos a falarem o mínimo possível em guarani dentro da sala de aula. Tinha tentado várias estratégias, mas nenhuma delas havia surtido efeito.

Professora – alfabetizadora: *Quando eu chamei seus pais e pedi pra que eles conversassem com vocês para que vocês não conversassem em guarani na sala de aula o que vocês sentiram?*

Yasmine: *Para nós foi um baque porque antes disso a minha mãe não se importava com o que estava acontecendo conosco na escola. Mas depois que você os chamou para fazer essa proibição ela começou a nos ensinar algumas palavras e até frases em português. Exemplo: Como pedir para ir ao banheiro, tomar água, quando a professora pedia para copiar, sair para o recreio. Ela nos fazia falar as frases o dia todo até aprender.*

A proposta de não falar guarani em sala de aula veio do fato de que eu trabalhava em uma escola de fronteira monolíngue e me sentia desamparada pela escola (coordenação e direção), Secretaria de Educação e colegas que não ofereciam nenhum tipo de suporte, tais como, materiais de estudo, livros didáticos, curso de formação e capacitação para trabalhar com essas crianças, o que tornava muito difícil o aprendizado.

Ao lembrar esse episódio, a estudante encheu os olhos de lágrimas. Perguntei-lhe o que estava sentindo, e ela me disse que recordava o ocorrido com muita culpa. Hoje, ela tem consciência de que não era sua culpa eu não compreender o que ela falava, nem ela me entender. No entanto, na época, ela sentia uma profunda culpa por acreditar que estava me causando sofrimento ao não conseguir se alfabetizar.

Embora na época eu já tivesse uma formação superior e me considerasse preparada para ministrar aulas, eu me sentia muito frustrada por ter mais de 70% da minha sala de aula sem estar alfabetizada e a direção da escola cobrava números (índice de aprovação). Ao chegar na escola e olhar para aquelas crianças com tanta vontade de aprender eu me sentia a profissional mais incompetente por não conseguir realizar o meu trabalho.

Hoje, com 24 anos de experiência e um pouco mais de conhecimento, entendo que na época eu falhei muito com aquelas 17 crianças, pois as privei de sua língua e cultura e, ainda, aguardei pela gestão escolar uma formação para trabalhar com essas crianças, o que nunca ocorreu. Às vezes me pego pensando em tudo o que fiz e tenho um profundo sentimento de culpa, mas infelizmente não posso voltar no tempo.

Como professora, eu acreditava que isso ajudaria a aprender a língua portuguesa e melhoraria a comunicação em sala de aula. Segui a legislação brasileira a LDB (1996), a qual deixa explícito que o ensino será ministrado na língua materna, a Língua Portuguesa, sendo que a segunda opção de língua estrangeira dar-se-á no sexto ano do ensino fundamental, neste caso, a Língua Inglesa, com opção de ser o Espanhol.

A professora, ao lembrar do episódio em particular, disse a estudante que lamentava profundamente ter causado tanto sofrimento a ela. Porém, na época ela contribuiu inadvertidamente para um ambiente que não incentivava a diversidade linguística, comprometendo a riqueza cultural que poderia ter sido utilizada para enriquecer o processo de aprendizagem.

A sua dor foi perceber que, ao tentar promover um ambiente de aprendizagem centrado no monolinguismo imposto pela escola, ela se via envolvida em uma batalha silenciosa contra a falta de suporte da escola, da Secretaria de Educação, de materiais didáticos adequados e a ausência de cursos de formação e capacitação para lidar com crianças não falantes da língua portuguesa, fatores que tornava ainda mais árdua a missão de proporcionar um aprendizado significativo.

A sensação de desamparo crescia a cada obstáculo encontrado, criando uma barreira entre suas boas intenções e a realidade desafiadora que enfrentava diariamente. Cada aula se transformava em um desafio, uma busca incessante por recursos e estratégias que muitas vezes pareciam inalcançáveis. A percepção de que,

apesar de todos os esforços, não era suficiente, tornava cada tentativa de ensinar um fardo emocional.

Tais reflexões, agora, são realizadas na condição de estudante da pós-graduação, com suporte de estudos realizados sobre multilinguismo. Na ocasião em que se deu a proibição, entretanto, confesso que foi reconfortante saber que, mesmo diante dos desafios escolares, a mãe de Yasmine começou a se envolver mais ativamente para auxiliá-la a superar as barreiras linguísticas, como mostra o episódio a seguir.

3.4 A mãe de Yasmine, D. Glória

Outro dado que é válido destacar é o de outra pessoa entra em cena, a mãe da Yasmine. Durante a entrevista com Dona Glória, foi abordada a questão sobre se ela adotava alguma estratégia específica para ensinar a Yasmine a falar português. Dona Glória compartilhou que tinha o costume de sentar Yasmine e ensinar-lhe frases que provavelmente seriam utilizadas pela professora em sala de aula em português. Yasmine acrescentou que sua mãe era bastante rigorosa nesse processo, exigindo total atenção e repetição das frases até que fossem memorizadas.

Além disso, questionou-se Dona Glória sobre como ela ensinava suas filhas, falantes de Guarani, a se comunicarem com os professores. Ela explicou que, ao chegarem em casa sem compreender o que os professores ensinavam e sem saber expressar suas necessidades básicas, as crianças eram sentadas e instruídas a repetir frases em português até dominá-las.

Novamente, Yasmine ressaltou a abordagem rigorosa de sua mãe, que insistia na repetição das frases até que fossem totalmente aprendidas, não permitindo que as crianças se levantassem até alcançarem o objetivo. Essa prática demonstra o comprometimento de Dona Glória em garantir que suas filhas adquirissem proficiência na língua portuguesa.

O fato de sua mãe dedicar tempo e esforço para ajudá-la a aprender o idioma evidencia o amor e a preocupação dela com o bem-estar e o desenvolvimento educacional de Yasmine.

Esse tipo de apoio parental desempenha um papel crucial na adaptação e na superação de desafios em um novo ambiente escolar. É interessante observar como

a proibição do uso do guarani na escola desencadeou uma mudança positiva na abordagem da mãe de Yasmine em relação à língua portuguesa.

Em contextos de escolas fronteiriças com línguas diferentes, a iniciativa da mãe em criar recursos para facilitar a comunicação da criança desempenhou um papel crucial e pode variar em sua eficácia. Se esses recursos são adaptados às necessidades específicas da criança, incorporando métodos inovadores e culturalmente sensíveis, eles têm o potencial de funcionar de maneira eficaz. No caso específico, a mãe se utiliza da tradução de frases básicas recorrentes na sala de aula.

Eu mesmo sendo analfabeta para ajudar a minha filha desenvolvi uma estratégia para ensiná-la. Colocava ela sentada e ensinava frases essenciais como: ¹⁶Posso tomar água?, Posso ir ao banheiro?, Posso sair para o recreio?, Podem guardar o material?, e Pegue o caderno? e só deixava ela sair do lugar se tivesse aprendido.

Ela adotou essa abordagem porque, ao perguntar à filha como foi a aula, ouvia que ela não compreendia o que os professores diziam, o que causava uma grande tristeza para D. Glória, que, como mãe, se sentia profundamente preocupada. Na narrativa de D. Glória ficou evidente a compreensão de que o letramento envolve todos os conhecimentos que um indivíduo ou grupo social adquire culturalmente.

Contudo, podemos ver a ação da mãe de Yasmine por outro ângulo: ela fez o que a escola não fez. Olhar a língua como problema (Ruiz, 1988) parece ter o efeito de escamotear direcionamentos pedagógicos simples (e importantes) negligenciados pela escola e acionados por uma pessoa que nem estudo tem, no caso, a mãe da Yasmine, D. Glória.

Ainda que de forma não planejada, a mãe acaba por participar da vida escolar da filha. Como defendia Paulo Freire, a escola não deve ser vista como um ambiente isolado, mas como parte integrante da comunidade em que está inserida, logo, é de fundamental importância a relação entre família e a escola (Freire, 1983). Apesar de não haver nenhum episódio em que as protagonistas dão indícios de qualquer

¹⁶ Hay' usey (Posso tomar água?)

Ahse banheiro pe (Posso ir ao banheiro?)

Ikatuma rese recreio'pe (Posso sair para o recreio?)

Ikatuma anhongatu nde kuationa kuera (Podem guardar o material?)

Eipyhy de kuationa (Pegue o caderno?)

movimento da escola para integrar as famílias, D. Glória acaba por exercer um papel importante.

Esse cenário ressalta a importância crítica do multilinguismo e da sensibilidade cultural nas escolas de fronteira. Quando crianças que não falam a língua local com fluência são inseridas em um ambiente onde a língua dominante é diferente de sua língua materna, elas podem enfrentar dificuldades significativas de comunicação, levando a situações constrangedoras e desafiadoras. Logo, a criança foi exposta a consequências de não aceitação de sua língua e houve a violação dos seus direitos humanos.

Em conversa com Yasmine, ela relembra que passava vontade de ir ao banheiro *"eu precisava fazer xixi e tinha que segurar, porque não sabia pedir em português"*. Nesse trecho fica evidente o desconforto em não saber se comunicar no idioma predominante da escola. Yasmine expressou como essa dificuldade linguística era uma fonte de constrangimento para ela.

Chorei muitas vezes porque precisava ir ao banheiro, mas não conseguia pedir em português e tinha que segurar. Além disso, no horário do lanche ou do recreio, não sabia falar em português, o que me causava grande constrangimento. Sentia vergonha dos colegas, que me olhavam com um olhar julgador sempre que eu tentava falar.

3.5 Os desafios das mulheres fronteiriças

As mulheres que vivem nas regiões de fronteira enfrentam desafios únicos que refletem a complexidade e a singularidade desses territórios. Nessas áreas, a intensa interculturalidade resulta em uma confluência de línguas, tradições e legislações, formando um ambiente dinâmico, mas também repleto de dificuldades específicas para as mulheres. A convivência entre diferentes culturas e sistemas legais impõe a elas o desafio constante de navegar entre diversas identidades e expectativas sociais, enquanto lidam com barreiras econômicas, sociais e de gênero que tornam sua realidade ainda mais complexa.

O acesso à educação também pode ser limitado, com escolas localizadas em regiões fronteiriças a grandes distâncias ou com currículos que não refletem as necessidades e realidades culturais das comunidades fronteiriças. A falta de

oportunidades educacionais impacta diretamente as mulheres, dificultando o acesso a melhores empregos e perpetuando ciclos de pobreza.

Hall (2011) define a "identidade cultural" como os aspectos da nossa identidade que emergem do nosso pertencimento a diferentes culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais. Essas identidades, embora variem conforme o contexto histórico, compartilham características comuns, sendo definidas historicamente e não biologicamente. O indivíduo adota diferentes identidades em momentos distintos, e essas identidades não se unificam em torno de um "eu" coerente. Em nosso interior, existem identidades contraditórias que se direcionam para diferentes lados, resultando em uma constante mudança e deslocamento das nossas identificações (Hall, 2011, p. 13).

Apesar de todos os percalços que o ambiente escolar significou no processo de alfabetização da Yasmine, hoje, adulta, ela reencontra a antiga professora, imbuída do desejo de ter resultados positivos no ENEM para passar no curso de Pedagogia. Isso mostra que a escola é vista como um lugar desejado – ela quer ser professora como a Sílvia:

A vontade de construir uma nova história tem sido uma constante na vida dela. Olhando para trás, ela percebe que sua jornada educacional foi repleta de desafios e reviravoltas, mas a determinação de criar um futuro diferente sempre foi sua principal motivação. A situação financeira desempenhou um papel importante nessa jornada. Após iniciar seus estudos, ela interrompeu sua busca pelo conhecimento ao casar-se. As responsabilidades familiares a levaram a uma pausa na educação. No entanto, o amor e o apoio de seu marido foram fundamentais. Quando sua filha começou a frequentar a escola, ele compreendeu a importância de ela voltar a estudar para poder cuidar dela de uma maneira ainda melhor.

Retomar os estudos não foi fácil. Ela era consideravelmente mais velha do que seus colegas de classe e, muitas vezes, se viu lutando para entender as explicações. No entanto, a paixão pelo aprendizado e o desejo de construir um futuro melhor para sua família a impulsionaram. Sua jornada educacional enfrentou outro obstáculo quando engravidou novamente após concluir o 9º ano. Foi necessário fazer uma pausa nos estudos, mas ela nunca desistiu de seu objetivo. A determinação a levou a enfrentar as dificuldades e, com muito esforço, conseguiu concluir o ensino médio.

Sua trajetória educacional ganhou um novo capítulo significativo quando começou a estudar com a professora Silvinha. As orientações e o apoio da professora foram fundamentais para seu crescimento acadêmico e pessoal. No entanto, apesar de se esforçar e fazer o ENEM, ela ainda não conseguiu atingir sua meta. Seu sonho é cursar a faculdade de Pedagogia. Ela deseja seguir os passos da professora Silvinha e inspirar outras crianças, transmitindo conhecimento e valores da mesma maneira que a professora fez com ela.

Ela acredita que a educação é uma ferramenta poderosa para transformar vidas e seu desejo é ser um agente de mudança na vida de jovens estudantes. A vontade de construir uma história de superação e realização pessoal continua a motivá-la. Cada desafio enfrentado e cada obstáculo

superado a fortalece e a aproxima de seu objetivo. Mesmo que o caminho seja árduo, ela sabe que sua paixão pelo ensino e sua determinação a guiarão na construção do futuro que tanto deseja. É com gratidão e esperança que ela olha para o horizonte, ansiosa para fazer a diferença na educação das próximas gerações.

Yasmine revela seu desejo de ser uma professora como aquela docente que teve: *“Eu quero fazer pedagogia para ensinar as crianças igual a professora me ensinava”*. A figura do professor é tomada como um lugar de poder, de sabedoria – lugar de ascensão em que ela deseja estar. Dizer que quer ensinar igual foi ensinada pode revelar, ao mesmo tempo, um lado afetivo e um lado subalterno. Afetivo em relação aos acolhimentos possíveis no funcionamento da escola de tradição monolíngue. Porém subalterno em relação à falta de consciência de que o mundo diverso, globalizado, multilíngue, demanda modos diferentes de se ensinar.

Nesse sentido, ambas mulheres fronteiriças ainda têm percursos e desafios a enfrentar. Yasmine, na condição em que se encontra, ainda precisa enfrentar questões relacionadas a uma estrutura familiar. Além disso, no início do trecho, diz que as responsabilidades familiares a fizeram parar de estudar. Ela coloca as situações que a impedem de estudar como condições naturais de ser mulher.

Como gestora, digo que o desafio da professora Silvinha pode residir em coordenar uma equipe diversificada, gerenciar recursos limitados e promover um ambiente inclusivo e produtivo de aprendizado para todos os alunos, especialmente aqueles que enfrentam desvantagens socioeconômicas ou têm necessidades especiais. A gestora enfrenta desafios burocráticos e administrativos na busca por recursos adicionais para sua escola e na implementação de políticas educacionais que atendam às necessidades específicas da comunidade escolar. Também pode ser um desafio para ela equilibrar as expectativas e demandas dos alunos, pais, colegas e administração escolar, garantindo ao mesmo tempo que a visão e missão educacionais da escola sejam alcançadas.

E o que diria a pesquisadora? Parece que a Yasmine ocupa o lugar da luta, da superação. A professora Silvinha, o lugar do apoio, do acolhimento. A gestora, o lugar daquela que precisa driblar um sistema. Nessa responsabilidade, se deparando há muitos anos com a inconsistência entre documentos, teorias e ações, a busca por conhecimentos no Programa de Pós-graduação da UFGD para entender melhor o seu cenário e resolver situações pedagógicas conflitantes. Este lugar a possibilita partilhar com os professores da universidade uma nova perspectiva.

Leituras como Cavalcanti (1990, 1999) possibilitam observar o impacto do colonialismo sobre a população e as culturas indígenas continua a ser objeto de estudo e reflexão, com esforços crescentes para preservar e valorizar as línguas, tradições e conhecimentos das comunidades indígenas remanescentes.

Oliveira (2004) destaca a importância de reconhecer e valorizar a diversidade linguística e cultural do Brasil como parte integrante de sua identidade nacional com lugares hierarquicamente marcados pela língua – a que não conhece/não possui o domínio da língua oficial (o português) e o lugar daquela que conhece e domina essa língua. Nesse eixo, uma sempre está na situação de aprendiz, lugar de quem não sabe e quem não tem, por isso precisa lutar para conquistar e aprender:

O primeiro contato significativo com o português **inaugurou uma fase desafiadora** para uma nativa falante da língua, foi fundamental para atenuar a ansiedade de Yasmine; e assim, as primeiras semanas foram marcadas por desafios, enfrentando barreiras culturais e linguísticas ao aprender o português, uma língua distinta daquela falada em sua casa (grifos nossos).

A outra que já possui a língua e se legitimou para ensinar por conta de sua formação acadêmica, está na posição de quem faz de tudo para que a outra aprenda e também, posteriormente, no desafio da gestão, quase que como uma missionária:

*Ser mulher, brasileira e professora na fronteira **é mais do que uma profissão, é uma missão de amor e compromisso com o futuro.** É enfrentar desafios diários, muitas vezes lidando com a falta de recursos, a distância e as dificuldades próprias de uma região de fronteira. Mas é também uma oportunidade de transformar vidas, de educar não apenas com conhecimento, mas com valores e esperança. É um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. E é com orgulho e dedicação que assumimos essa missão, sabendo que estamos contribuindo para um mundo melhor, um aluno de cada vez (grifos nossos)*

A perspectiva do multilinguismo conforme os autores mencionados no capítulo 2, abordam diversos aspectos linguísticos, educacionais, socioculturais e políticos.

Canagarajah (2005), Brasil (1996), (Mello, 2007) ressaltam que a valorização da diversidade linguística e cultural enriquece significativamente o ambiente educacional, fortalece a identidade dos alunos e promove uma maior inclusão dos alunos fronteiriços. Ao reconhecer e integrar diferentes línguas e culturas no processo

de ensino, fortalece-se a identidade dos estudantes, permitindo que se sintam representados e respeitados. Esse reconhecimento não apenas promove uma maior inclusão, mas também estimula o respeito mútuo e a compreensão intercultural, preparando os alunos para um mundo globalizado e diversificado.

Ser mulher na faixa de fronteira entre Brasil e Paraguai significa viver em uma região de grande diversidade étnica, onde cada grupo mantém suas próprias origens, costumes e modos de vida, criando um ambiente multicultural vibrante e variado. Nesse contexto, a pluralidade linguística é uma característica marcante dessa área, com o português, o espanhol e várias línguas indígenas amplamente faladas, refletindo a complexa diversidade linguística da população fronteiriça. No entanto, essa riqueza cultural também acarreta desafios específicos. As mulheres que habitam nessa região enfrentam uma realidade única, moldada pela constante interação entre diferentes línguas, tradições e particularidades socioeconômicas da fronteira.

De acordo com Cabreira (2018):

A mulher [...] residente na fronteira entre Brasil e Paraguai, [...] é considerada produto de suas relações, seja com as pessoas, a cultura e costumes do país no qual decidiu estabelecer residência, assim como a bagagem cultural que trouxe de seu país de origem (Cabreira, 2018, p. 39).

Apesar desses desafios, as mulheres demonstram uma resiliência extraordinária, onde não apenas se adaptam criativamente às circunstâncias em constante mudança, mas também desempenham papéis multifacetados, pois muitas vezes atuam como mentoras, líderes comunitárias e defensoras de seus direitos, desempenhando um papel vital na construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Para Bourdieu (2009), as mulheres sempre estiveram sujeitas à autoridade masculina, isto é, a postura submissa foi imposta para as mulheres, “como se a feminilidade se medisse pela arte de ‘se fazer pequena [...], quando os homens tomam maior lugar com o seu corpo, sobretudo em lugares públicos” (Bourdieu, 2009, p. 39).

No cenário fronteiriço, as mulheres enfrentam obstáculos socioeconômicos significativos, incluindo acesso limitado a serviços essenciais como saúde e educação. A informalidade econômica é comum, com muitas mulheres trabalhando no comércio transfronteiriço ou em atividades informais a fim de sustentarem suas famílias.

Muitas mulheres que vivem em áreas de fronteira estão envolvidas em processos de migração, seja para buscar oportunidades econômicas ou para escapar de situações de vulnerabilidade. Isso pode expô-las a riscos adicionais, como exploração e tráfico humano. O caso de Yasmine não se inclui em processos de imigração, mas tal como esses, ela sempre esteve em situação de vulnerabilidade e sujeita, como as irmãs, a situações exploratórias que vieram à tona na ocasião da geração dos registros, mas que descartamos por sair do escopo linguístico.

As disparidades socioeconômicas são marcantes, com comunidades que enfrentam desafios significativos de pobreza, acesso limitado a serviços básicos e oportunidades econômicas limitadas; aspectos esses que impactam diretamente a qualidade e a acessibilidade da educação disponível para os residentes. Na escola acaba não se separando esses aspectos da questão do ensino em si e as professoras e professores, muitas vezes, acabam suprimindo outras carências dos alunos.

3.6 SER EDUCADORA NA FRONTEIRA

Ser educadora em uma escola fronteiriça é lidar com desafios e oportunidades únicas, exigindo a integração de diversas culturas e idiomas. Além de ensinar conteúdos acadêmicos, é essencial criar um ambiente inclusivo que respeite a diversidade dos alunos e promova a interculturalidade. A educadora deve ser sensível às necessidades e contextos dos estudantes e trabalhar na mediação cultural e na integração social, ajudando-os a desenvolver uma identidade sólida e um entendimento profundo das culturas presentes na comunidade.

Segundo Paulo Freire (1989), quando uma criança chega à escola, especialmente em contextos de fronteira, ocorre uma ruptura na sua maneira de entender o mundo, o que pode levar ao desinteresse pela leitura no ambiente escolar. A criança muitas vezes não se vê como um participante ativo nas atividades de leitura da escola, tratando essa prática como algo reservado apenas para os professores e outros adultos. Por isso, quanto mais cedo e de maneira mais significativa o aluno for exposto a experiências de leitura, melhor será sua conexão com a cultura e com o aprendizado durante sua trajetória escolar.

Além das dificuldades econômicas, a falta de infraestrutura adequada é uma preocupação geral constante. As escolas que atendem a população de maior vulnerabilidade, muitas vezes carecem de recursos básicos, como livros didáticos, materiais educacionais e instalações adequadas; além da falta de financiamento e investimento em infraestrutura educacional, o que contribui para a deterioração das condições de ensino e aprendizagem, dificultando ainda mais a qualidade da educação oferecida.

Ser educadora na fronteira entre Brasil e Paraguai é desempenhar um papel fundamental e desafiador na formação das novas gerações em um contexto culturalmente diverso e dinâmico. Os educadores nessa região enfrentam realidades específicas que exigem sensibilidade intercultural, adaptabilidade e compromisso com a promoção da educação inclusiva e de qualidade.

Para Assumpção *et. al* (2008), devemos ficar atentos, sempre levando em consideração e propondo cursos de formação inicial de professores, que considerem o respeito das diferentes culturas encontradas em sala de aula, incluindo as regiões onde os conflitos culturais estão aflorados e sofrem mudanças constantemente, que é o caso das escolas fronteiriças (Assumpção *et al.*, 2008).

Esses educadores lidam com alunos provenientes de diferentes origens étnicas, linguísticas e culturais e isso requer sensibilidade para reconhecer e valorizar a diversidade presente na sala de aula, promovendo um ambiente de respeito e inclusão para todos os estudantes. Para trocar experiências, como já dissemos, é necessário que o educador também se coloque no lugar de aprendiz.

Candau (2008) relata que no momento atual as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos das mentalidades e das inquietudes das crianças e jovens de hoje (Candau, 2008, p. 16).

Nessas áreas, as educadoras desempenham um papel central, enfrentando uma miríade de obstáculos sociais, culturais e econômicos enquanto se dedicam incansavelmente à promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para suas comunidades. Dessa forma, nessa parte final da dissertação, pretendemos mergulhar na dinâmica intrincada desses desafios e na notável resiliência demonstrada pelas mulheres educadoras em suas múltiplas funções e responsabilidades.

À medida que exploramos mais a fundo os desafios que permeiam a educação em regiões fronteiriças, torna-se evidente que as mulheres educadoras são confrontadas com uma série de dificuldades únicas, isso analisando-se desde a falta de recursos adequados até as barreiras linguísticas e culturais, essas profissionais enfrentam obstáculos significativos que muitas vezes são agravados pela falta de apoio institucional e políticas educacionais adequadas.

De acordo com Bueno e Santos (2014), e fazendo uso das palavras de Pereira (2014), a educação representa um papel de grande importância para assimilar elementos culturais. Logo, em todos os diferentes locais e fronteiras distribuídas pelo país, há a necessidade de adaptar metodologias, conteúdos e currículos, cada qual a sua realidade, visando de fato oferecer uma educação de qualidade e coerente com o ambiente em que o aluno está inserido (Bueno e Santos; Pereira, 2014, p. 9).

Muitas comunidades na região de fronteira enfrentam desafios socioeconômicos, como acesso limitado a recursos educacionais e altas taxas de evasão escolar. Esses obstáculos impactam diretamente na qualidade da educação oferecida nessas regiões, dificultando o pleno desenvolvimento acadêmico e pessoal dos estudantes. Para isso é fundamental implementar políticas e iniciativas que visem superar essas barreiras, garantindo oportunidades educacionais equitativas e de qualidade para todos os alunos na região de fronteira.

A inexistência de infraestrutura escolar pode se manifestar de várias formas, sendo que em algumas áreas fronteiriças as escolas são simplesmente insuficientes para atender à demanda da comunidade, resultando em salas de aula superlotadas e recursos limitados; já em outros casos, as escolas podem estar localizadas em áreas remotas e de difícil acesso, tornando o transporte dos alunos uma dificuldade adicional.

Segundo Pereira (2009)

[...] escolas de fronteira carregam inúmeras tarefas sociais, desde a preocupação com a problemática da identidade cultural (tradições e línguas) dos estudantes, mas sobretudo a preocupação em criar condições de valorização e respeito entre todos, autóctones e migrantes, de forma que no seu interior se contemple a pluralidade e a integração (Pereira, 2009, p.62).

Além disso, as áreas fronteiriças muitas vezes enfrentam questões de segurança e instabilidade política, o que pode afetar negativamente o ambiente educacional, tais como a violência, o tráfico de drogas e outras formas de

criminalidade, que podem criar um clima de medo e insegurança, impactando a frequência escolar e o bem-estar emocional dos alunos.

Em um contexto socioeconômico e cultural das regiões fronteiriças entre o Brasil e o Paraguai, apresenta-se uma série de desafios complexos que influenciam diretamente o sistema educacional. Para enfrentar esses desafios de maneira eficaz, é essencial adotar uma abordagem holística e colaborativa que leve em consideração as necessidades específicas das comunidades locais e promova uma educação de qualidade e equitativa para todos os alunos.

Entretanto, cabe destacar que a responsabilidade de superar essas barreiras não deve recair apenas sobre os ombros dos educadores, mas sim, contar com governos locais, agências de desenvolvimento e organizações não governamentais no fornecimento de infraestrutura escolar adequada, acesso à tecnologia educacional e materiais didáticos essenciais.

Corroborando com Assumpção (2008), essa ação é um dos grandes desafios dos educadores que buscam uma escola democrática, requerendo atitudes que transgridam e revertam a história para tornar possíveis currículos diferenciados que expressem, respeitem e deem sentido a diversidade cultural (Assumpção *et al.* 2008, p. 13).

Os educadores têm a oportunidade de promover a integração e cooperação regional entre Brasil e Paraguai através da educação. Isso envolve estabelecer parcerias com escolas e instituições educacionais do outro lado da fronteira, facilitando o intercâmbio cultural e educacional entre as comunidades. Essa colaboração transfronteiriça pode incluir programas de intercâmbio de estudantes, projetos educacionais, conjuntos e atividades que promovam o entendimento mútuo e a valorização das diferentes culturas presentes na região de fronteira. Essas iniciativas contribuem para fortalecer os laços entre as comunidades dos dois países e para a construção de uma identidade regional compartilhada, baseada no respeito, na colaboração e na busca por um desenvolvimento educacional mais amplo e inclusivo.

Integrar perspectivas interculturais no currículo escolar seria um modo de os educadores na região de fronteira prepararem os alunos para interagirem positivamente em um mundo cada vez mais interconectado, promovendo valores e responsabilidade social. Essa formação holística, baseada no multilinguismo e na

intercompreensão, contribuiria não apenas para o desenvolvimento individual dos estudantes, mas também para o fortalecimento da coesão social e da paz nas comunidades fronteiriças e além delas.

Investir nisso é fugir do risco de Yasmine, quando vir a ser uma professora, no exercício do poder, repita os mesmos padrões pedagógicos que sofreu quando era aluna. Como vemos, não se trata de superação de obstáculos de ordem individual, que depende somente de esforço do estudante. Trata-se de uma necessidade de mudança de estrutura, de quebra de toda uma engrenagem que está enferrujada, mas insiste em se manter. Colocar a língua como fator limitante é manter essa engrenagem.

TRECHO

Durante a entrevista com Yasmine, discutimos diversos aspectos do horário de recreio e a dinâmica de agrupamento incluindo a formação de grupos e a interação social. Yasmine relatou que havia discriminação entre os alunos e questionamos como isso impactava na formação dos grupos. Ela explicou que, apesar das dificuldades, os alunos que falavam guarani tendiam a se agrupar entre si, o que refletia uma tentativa de preservação da identidade cultural e de apoio mútuo. No entanto, também houve esforços para interagir com outros colegas, buscando integrar-se e superar as barreiras impostas pela discriminação.

Então, no início tentávamos nos agrupar, mas nós não éramos aceitas no grupo, porque falávamos muito pouco em português, então formamos o nosso grupo entre os falantes de guarani para convivermos na escola e não nos sentirmos tão sozinha. O meu grupo era a Diana, Marli e eu. Na minha cabeça as pessoas olhavam para nós como se fôssemos bichos. Acredito que por causa da nossa cultura indígena.

A narrativa apresenta um cenário complexo que envolve não apenas a língua, mas também a identidade cultural da criança. Mesmo que a criança tenha algum conhecimento do português, sua integração não ocorre de maneira suave, destacando uma dinâmica sociolinguística na qual a língua não é simplesmente um meio de comunicação, mas também uma expressão robusta de identidade e pertencimento cultural.

Esse aspecto revela a necessidade de uma compreensão mais profunda e uma valorização mais ampla no contexto educacional. Reconhecer a diversidade cultural

das escolas fronteiriças é uma via de mão dupla que deve ser trabalhada nas escolas situadas nas fronteiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao percorrer essas histórias marcadas por desafios, superações e a busca pela construção de uma narrativa educacional distinta, é evidente que a jornada da estudante reflete não apenas suas experiências individuais, mas também questões mais amplas relacionadas à diversidade linguística, cultural e aos obstáculos enfrentados em ambientes escolares fronteiriços.

A proibição de falar Guaraní na sala de aula, ainda que tenha sido uma estratégia adotada pela professora com a intenção de facilitar a assimilação do português, revela a falta de suporte e recursos adequados por parte da escola e das autoridades educacionais. Essa situação infelizmente não é isolada e destaca a necessidade urgente de políticas educacionais mais inclusivas, sensíveis às especificidades culturais e linguísticas das comunidades indígenas.

A importância do papel da família, especialmente da mãe de Yasmine, na superação das barreiras linguísticas, é inegável. Seu esforço em ensinar frases em português e sua participação ativa na vida escolar demonstram o impacto positivo que a colaboração entre a família e a escola pode ter no processo educacional das crianças.

A narrativa da criança que recorria a gestos para expressar a necessidade de ir ao banheiro ressalta a complexidade da comunicação verbal em ambientes multilíngues. A falta de aceitação da língua materna e as barreiras culturais podem levar a situações desconfortáveis, evidenciando a importância da sensibilidade cultural no ambiente escolar.

A resistência institucional à utilização do Guaraní entre os alunos, mesmo entre eles, indica a persistência de estigmas e preconceitos linguísticos. A valorização da diversidade linguística e cultural deve ser promovida não apenas pelos alunos, mas também pelos educadores e pela instituição como um todo.

Ao nos encontrarmos para iniciar a entrevista, primeiro conversamos em relação ao fato de sermos mulheres residentes em região fronteiriça que, apesar da idade, passamos por dificuldades semelhantes seja no início da carreira ou no início da alfabetização.

Ser mulher na fronteira é enfrentar dificuldades de ordem geográfica, linguística, cultural e econômica, superando todas elas, algumas com maior facilidade e outras com mais desafios. Ser mulher é envolver-se, equilibrar a sensibilidade

feminina com a determinação necessária para enfrentar os desafios, e lidar com a solidão e a pressão de conciliar múltiplos papéis, como mãe, esposa, psicóloga, educadora, e o que mais precisarmos ser.

A educação de fronteira tem se destacado enquanto modalidade de ensino que visa a inclusão social de imigrantes. Com isso, as novas práticas sociais de letramento implicaram em algumas mudanças educacionais que vêm ganhando relevância no âmbito de reflexões acerca das práticas utilizadas pelos professores dentro do ambiente escolar e durante os processos de alfabetização e letramento de imigrantes.

Desse modo, ao se falar em fronteiras, existe uma polissemia de informações por se caracterizar no vieses tais como: histórico, geográfico, político, entre outros. Nesse sentido, faz-se necessário abordar o bilinguismo/multilinguismo relacionado à educação na fronteira, buscando refletir sobre os desafios.

Para que haja de fato alfabetização dos alunos não falantes da língua oficial em escolas fronteiriças, é necessário a implantação de políticas públicas que valorizem as crenças, culturas e hábitos de cada educando, bem como a valorização dos profissionais de educação que trabalham nessas escolas com cursos e formações continuadas.

Tendo como referências os objetivos específicos estabelecidos nessa pesquisa, discorre-se que: as narrativas pessoais apresentadas neste trabalho oferecem uma visão íntima das experiências de Yasmine, sua mãe e outros personagens em um contexto sócio-histórico complexo.

Elas refletem não apenas os desafios individuais enfrentados no processo de aprendizagem e ensino da língua oficial em uma região fronteiriça, mas também as dinâmicas mais amplas de colonização, opressão cultural e políticas linguísticas que moldaram essa realidade. Por exemplo, a proibição do uso do Guaraní na sala de aula revela a falta de suporte e recursos adequados por parte das autoridades educacionais, evidenciando a persistência de estigmas e preconceitos linguísticos historicamente enraizados.

As questões linguísticas educacionais discutidas nas narrativas estão intrinsecamente relacionadas à situação atual das escolas fronteiriças, pois as experiências compartilhadas por Yasmine, sua mãe e outros personagens destacam os desafios enfrentados no processo de alfabetização e letramento em um ambiente multilíngue e multicultural. Isso ressalta a importância de abordagens mais inclusivas

e sensíveis à diversidade nas práticas educacionais, bem como a necessidade de apoio ativo da escola, da comunidade e das políticas públicas para criar ambientes educacionais que valorizem e respeitem as diferentes línguas e culturas presentes nessas regiões fronteiriças.

Ao se aprofundar nessas reflexões, é possível compreender melhor a complexidade do multilinguismo no contexto educacional e a importância de políticas e práticas que promovam a inclusão e o respeito à diversidade linguística e cultural.

Em última análise, as histórias apresentadas revelam a necessidade urgente de abordagens mais inclusivas e sensíveis à diversidade nas políticas educacionais. A promoção do respeito pelas diferentes línguas e culturas, juntamente com o apoio ativo da escola e da comunidade, é essencial para criar ambientes educacionais enriquecedores, onde cada estudante possa prosperar e contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Ao finalizar este trabalho e refletir sobre a experiência do reencontro com Yasmine, posso dizer que foi uma jornada profundamente emocionante e transformadora. O reencontro não apenas trouxe à tona memórias preciosas do passado, mas também proporcionou uma oportunidade única de revisitar os desafios e triunfos que enfrentamos juntas durante nosso tempo na escola fronteiriça, tornando incrível poder compartilhar nossas histórias, analisar as práticas educacionais adotadas na época e compreender melhor como essas práticas moldaram nossas vidas.

Quanto à experiência do mestrado, posso expressar profunda gratidão pelo aprendizado e crescimento pessoal e profissional que obtive ao longo do programa.

O mestrado expandiu significativamente minha compreensão sobre questões educacionais, especialmente aquelas relacionadas ao multilinguismo e à diversidade cultural; além de que, me capacitou a conduzir uma pesquisa acadêmica rigorosa e desenvolver habilidades críticas de análise e reflexão.

Em relação à realização desta pesquisa, posso compartilhar uma série de emoções e reflexões, foi importante “dar voz” aos alunos e suas famílias em contextos marginalizados e fronteiriços, foi uma experiência profundamente significativa. A pesquisa possibilitou a percepção de questões fundamentais relacionadas ao ensino de línguas, identidade cultural e justiça educacional.

Como gestora da escola pública municipal em uma região de fronteira, sempre estou empenhada em promover melhorias significativas no ensino oferecido às crianças da comunidade.

Atualmente, nossa escola atende a 690 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, dos quais 100 são falantes do guarani ou espanhol, refletindo a diversidade cultural e linguística presente em nossa região.

Com o objetivo de garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes, estou trabalhando na reestruturação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; documento esse que é orientador e será fundamental para direcionar nossas ações e estratégias pedagógicas, alinhando-as com as necessidades e realidades dos nossos alunos, especialmente daqueles que têm o guarani ou o espanhol como língua materna.

Uma das iniciativas em destaque é a implementação da Lei Municipal nº 413 de 2005, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola como segunda língua nos currículos plenos do ensino fundamental da rede municipal.

Essa medida visa não apenas cumprir com a legislação vigente, mas também ampliar as oportunidades de aprendizagem e integração dos alunos, preparando-os para os desafios de um mundo cada vez mais globalizado.

Além disso, reconhecendo a importância da comunicação eficaz com as crianças e suas famílias, estou me dedicando a um curso de espanhol, onde a habilidade de se comunicar na língua materna dos alunos não apenas facilitará o entendimento e a interação com eles, mas também promoverá um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, onde todos se sintam valorizados e compreendidos.

Nossa missão é proporcionar uma educação de excelência, que respeite e valorize a diversidade cultural e linguística de nossa comunidade; dessa forma, e por meio de uma abordagem pedagógica inclusiva, comprometida com o desenvolvimento integral de cada aluno, estamos trabalhando para criar um ambiente educacional que estimule o aprendizado, o respeito mútuo e a cooperação, preparando nossos estudantes para serem cidadãos críticos, responsáveis e participativos na sociedade.

Apesar dos desafios enfrentados ao longo do processo, que incluíram questões éticas, logísticas e metodológicas, sinto-me grata pela oportunidade de ter contribuído de maneira significativa para o campo da educação. De maneira geral, o reencontro com Yasmine, a experiência do mestrado e a realização desta pesquisa foram

enriquecedores e transformadores para mim, capacitando-me a fazer uma diferença positiva na educação e a promover mudanças significativas na vida dos alunos e de suas comunidades.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H.; BARRETO M. **Pesquisa (auto)biográfica – tempo**, memória e narrativas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica** – teoria & empiria. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. v. 1, p. 201-224.
- AQUINO, J. G. M. **Sociologia das linguagens**: abordagens críticas. São Paulo: Cortez, 2002.
- AQUINO, J. G., **Família e escola**: Parceria em construção. São Paulo: Summus Editorial, 2002.
- BAGNO, Marcos (orgs.). **Políticas da norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Berger, 2015.
- BERGER, Isis Ribeiro. **Experiências e ações de política linguística no âmbito do observatório da educação na fronteira**. Revista do GEL, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 138-163, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. **O campo científico**. ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122-155.
- BRASIL, **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP)**. Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017.
- BRASIL. **Decreto no 350, de 21 de novembro de 1991**. Promulga o Tratado para a Constituição de um Mercado Comum entre a República Argentina, a República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai (TRATADO MERCOSUL).
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- BRASIL. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Dispõe sobre o Estatuto do Índio.
- BRASIL. **Ministério da Educação (1988)**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Escola de Fronteira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-defronteira/escola-de-fronteira>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: Ministério da Educação. 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 06 jan. 2020.
- BRASIL. **Plano Municipal de Educação Lei nº 652/2015**. Aprova o plano Municipal de Educação do Município de Sete Quedas e dá outras providências.

- BUENO, M. L. M. C.; SANTOS, G. P. dos. **Políticas Educacionais para a Educação Básica em região de Fronteira: A Concepção dos Planos de Educação (2014-2024)**. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/17584>
- CABREIRA, L. M. R. **A Mulher Paraguaia da Fronteira e as Políticas de Assistência Social**. Dourados, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1128/1/LigiaMariaRuelCabreira.pdf>
- CADOGAN, L. **A língua guarani e a cultura paraguaia**. Asunción: Editorial Comuneros. 1959.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1999.
- CAGLIARI, L. C. **O português brasileiro em sua diversidade**. São Paulo: Contexto, 1999.
- CALVET, L.J. **Linguagem e sociedades**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- CÂMARA, J. M. **História da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2010.
- CANAGARAJAH, S. **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- CANDAU, Vera M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. In: MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera M. (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13-37
- CARDOSO, M. **Multilinguismo: das línguas de fronteira às de sinais**. CENPEC. 2010. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/o-brasil-e-suas-muitas-linguas>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. Revista D.E.L.T.A., Vol. 15, n.º especial, 1999.
- CAVALCANTI, M. C. **Políticas linguísticas e educação: Desafios e perspectivas**. Campinas: Pontes Editores, 1990.
- CERES, Maria. **Experiências, vivências e o imaginário na fronteira seca do sul de Mato Grosso do Sul**. Salto para o Futuro, p.15-22, Ano XXIV - Boletim 1 - MAIO 2014.
- CUNHA, K. F.; SILVA, T. da. **Alfabetização e Bilinguismo na Região de Fronteira: o letramento da criança brasiguiaia**. 2020. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados, MS: UFGD, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/4532>. Acesso em: 15 jan. 2022.
- RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. 495p.
- FACUNDES, S. **Educação indígena e bilinguismo: Um estudo sobre as línguas indígenas brasileiras**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2017.
- FERNANDES, F. **Sociolinguística: uma introdução**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- FERNANDES, L. **Políticas linguísticas e educação em regiões de fronteira**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

FISHMAN, J. A. **Language policy and linguistic culture**: the rise of English as a global language. Routledge (2013).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12a edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

GARCIA, M. V. C. [et al.]. **Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística**. Brasília: IPHAN, 2019.

GIL, A. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HALL, S. (2011) *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. 11.ed. Rio de Janeiro: P&A.

HULT, Francis M.; Hornberger, Nancy H. **Revisiting Orientations in Language Planning**: Problem, Right, and Resource as an Analytical Heuristic. University of Pennsylvania, 2016, nancyh@gse.upenn.edu, disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/219380177.pdf>

KLEIMAN, A. B. (1995). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, E.L. **O projeto de pesquisa**: Elementos de um projeto de pesquisa. (1-70). (Adaptado). Tabatinga: CESTB, 2016.

MOITA, M. C. **Percursos de Formação e de Transformação**. In NÓVOA, A. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, G. M. de. **Monolinguismo e preconceito linguístico**: Educação Linguística. Ipol, 28 maio 2004. Disponível em http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Gilvan_2000.pdf

OLIVEIRA, M. de G. **O direito à fala** – A questão do preconceito linguístico, Florianópolis, Editora Insular, 2000, p. 127.

OLIVEIRA, R. P. de. **Contribuições africanas na formação do português brasileiro**: elementos linguísticos e culturais. 2017. [55] f., il. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

Passeggi, M. C., Vicentini, P. P., & Souza, E. C. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba, 2013.

PEREIRA, J. H. do V. **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.

PESAVENTO, S. J. **Fronteiras culturais em um mundo planetário** - paradoxos da(s) identidade(s) sul-latino-americana(s). *Revista Del Cesla*, n.º 8, pp. 9-19, Polônia, 2006.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n.2, p.329-343, maio/ago., 2006.

- PISKE, F. H.; STROUD, C.; PRETTO, N. B. **Português brasileiro**: uma viagem diacrônica. Florianópolis: Editora da UFSC, 2001.
- RIBEIRO, L. C. **Políticas de tolerância linguística no Brasil**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019.
- ROCHA, L. C. **A construção do monolinguismo no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2014.
- RODRIGUES, A. **Educação e diversidade linguística**: Perspectivas e desafios. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.
- RUIZ, R. **Orientations in Language Planning**. NABE Journal, 8(2), 15-34, 1984.
- SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez Editora, 2006.
- SANTOS, R. **A aquisição da linguagem**. In: FIORIN, J. L. (Org). **Introdução à Linguística I – Objetos Teóricos**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, E. R. da. **A Pesquisa em Política Linguística**: Histórico, Desenvolvimento E Pressupostos Epistemológicos. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n(52.2): 289-320, jul./dez. 2013.
- SILVA, S. A. **Conflitos na lusofonia**: o multilinguismo em quatro países da CPLP - Brasil, Moçambique, Angola e Timor Leste. 2022. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português)- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2022.
- SILVEIRA, D. T. (org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 31-42, 2009.
- SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- SOARES, I. V. P. (1999) **Direito à diversidade linguística no Brasil e sua proteção jurídica**. In. Soares, M. (2018). **Alfabetização e letramento: novas perspectivas**. São Paulo: Contexto.
- SOUZA, Elizeu; SOUSA, Cynthia; CATANI, Denice. **Educação e Contemporaneidade, Salvador**, Revista da FAEEBA, v. 17, n. 29, p. 31-42,
- STURZA, Eliana Rosa; TATSCH, Juliane. **A fronteira e as línguas em contato**: Uma perspectiva de abordagem. Cadernos de Letras da UFF Dossiê: Línguas e culturas em contato nº 53, p. 83-98. 2016
- TASSINARI, A. **Concepções Indígenas de Infância no Brasil**. Revista Tellus, Campo Grande, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.
- VGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. São Paulo: Ática, 2009.
- WEI, L. **Translanguaging as a Practical Theory of Language**. London: Routledge, 2018.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE
DOURADOS-UFGD

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)

- 1) Qual é o seu nome e idade?
- 2) Com quantos anos você começou a estudar?
- 3) Quais foram a sua maior dificuldade quando você iniciou na escola?
- 4) Como e quando foi seu primeiro contato com a língua portuguesa?
- 5) Você tinha contato com a língua portuguesa só na escola ou em outro lugar?
- 6) Em sua fase de alfabetização qual era a sua maior dificuldade?
- 7) Você tem mais facilidade de se comunicar em língua portuguesa usando a fala ou a escrita?
- 8) Você utilizava alguma estratégia específica para aprender a língua portuguesa?
- 9) Durante os anos de 2015 e 2016 que você estudou o que você tinha mais dificuldade: a leitura ou a escrita?
- 10) Hoje você é casada, mãe e está tentando ingressar no ensino superior qual é a sua maior dificuldade para que isso aconteça?
- 11) Você falante do guarani e espanhol, sentiu a importância em ensinar suas filhas essas línguas?
- 12) Em relação a alfabetização da sua filha você achou mais fácil a fase de alfabetização dela?



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
Diretoria FACAILE



RESOLUÇÃO FACAILE Nº 215/2022 - DIRFACAILE (11.01.03.25.02)

Nº do Protocolo: 23005.032971/2022-98

Dourados-MS, 03 de novembro de 2022.

RESOLUÇÃO N. 215 DE 01 DE NOVEMBRO DE 2022

O CONSELHO DIRETOR DA FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados, no uso de suas atribuições legais, resolve

I - Homologar as Resoluções de n. 120 a 137/2022, emitidas pela Coordenadoria do Mestrado em Letras da FACAILE.

CARLA CRISTINA OLIVEIRA DE ÁVILA

(Assinado digitalmente em 03/11/2022 09:50)

CARLA CRISTINA OLIVEIRA DE AVILA

DIRETOR - TITULAR
CHEFE DE UNIDADE
FACAILE (11.01.03.25)
Matrícula: 1448067

Para verificar a autenticidade deste documento entre em
<https://sispac.ufgd.edu.br/public/documentos/index.jsp> informando seu número: 215, ano: 2022, tipo:
RESOLUÇÃO FACAILE, data de emissão: 03/11/2022 e o código de verificação: f790247ca0



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: MEMÓRIA NARRATIVA (AUTO)BIOGRÁFICA SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO E MULTILINGUISMO EM ESCOLA FRONTEIRIÇA			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 2			
3. Área Temática: Linguística e Transculturalidade			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: SILVIA ANTONIA DE SOUZA			
6. CPF: 816.975.701-00	7. Endereço (Rua, n.º): SAID SAIFEDDINE, 352 CONJUNTO IPORÃ CASA SETE QUEDAS MATO GROSSO DO SUL 79935000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: (67) 99914-5915	10. Outro Telefone:	11. Email: silvi.nha10@hotmail.com
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo. 13 / 11 / 2022  Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Fundação Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD-MS	13. CNPJ: 07.775.847/0001-97	14. Unidade/Órgão: FACALE	
15. Telefone: (67) 3410-2002	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução. Responsável: <u>Carla Cristina Oliveira de Ávila</u> CPF: 256.008.908-42 Cargo/Função: <u>Diretora da FACLE</u> Data: 13 / 12 / 2022  Assinatura Carla Cristina Oliveira de Ávila Diretora da FACLE SIAPE 1448067 - UFGD			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL PARA USO DE DOCUMENTOS

Esta é uma solicitação de autorização para uso de documentos institucionais na pesquisa intitulada **Memória narrativa (auto)biográfica sob a perspectiva do letramento e multilinguismo em escola fronteiriça** a ser realizada na Escola Municipal Inácio de Castro, pela pesquisadora Silvia Antonia de Souza, que tem objetivos principais analisar, por meio de narrativas de memórias (auto) biográficas, as experiências do contexto de aprendizagem de uma aluna falante do guarani, e utilizará a seguinte metodologia será qualitativa com análise descritiva/exploratória. Os procedimentos metodológicos que serão utilizados na pesquisa serão pautados no resgate de narrativas via memórias (auto)biográficas com um viés no estudo de caso e como instrumento de coleta de dados a utilizarei a entrevista.

Assim sendo, solicitamos sua valiosa colaboração, no sentido de autorizar o acesso e utilização de histórico escolar da pessoa pesquisada e a Projeto Político Pedagógico, pelo pesquisador responsável.

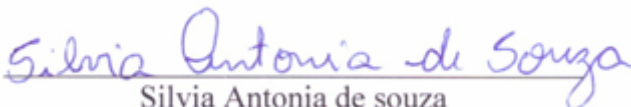
Salientamos que os dados coletados serão mantidos em sigilo de acordo com as Resoluções nº 466/2012 ou 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que tratam da Pesquisa envolvendo Seres Humanos, e utilizados tão somente para realização deste estudo.

Serão tomadas também as seguintes precauções para que não haja danos aos documentos: citar as formas de minimizar os riscos.

Os dados coletados serão guardados em local seguro em meus arquivos pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora responsável e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

A instituição ficará com uma via deste documento, elaborado em duas vias, e toda dúvida que tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente ao Pesquisador responsável Silvia Antonia de Souza pelo telefone celular (67) 99914-5915 ou pelo e-mail silvi.nha10@hotmail.com.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFGD.


Silvia Antonia de Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729n Souza, Sílvia Antonia De

NARRATIVAS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MULHERES
FRONTEIRIÇAS: RELATOS DE UMA PROFESSORA E SUA EX-ALUNA [recurso
eletrônico] / Sílvia Antonia De Souza. -- 2024.

Arquivo em formato pdf.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Edilaine Buin.

Dissertação (Mestrado em Letras)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Letramento. 2. Multilinguismo. 3. Fronteira educacional. 4. Narrativas biográficas. I.
Buin, Prof.^a Dr.^a Edilaine. 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.