



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS**



TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS

**OLHARES CRUZADOS SOBRE A FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA POR MEIO DA
LITERATURA INFANTIL**

CORUMBÁ/MS

2021

TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS

**OLHARES CRUZADOS SOBRE A FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA POR MEIO DA
LITERATURA INFANTIL**

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

Linha de Pesquisa:

Ocupação e identidade fronteiriça

Orientadora: Profa. Dra. Lucilene Machado Garcia Arf

CORUMBÁ/MS

2021

TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS

**OLHARES CRUZADOS SOBRE A FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA POR MEIO DA
LITERATURA INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre. Aprovada com distinção em 31 de março de 2021.

Tarissa Marques Rodrigues dos santos

Aprovada com distinção em Corumbá/MS em 31 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Dra. Lucilene Machado Garcia Arf

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos Fronteiriços/CPAN

1ª avaliadora: Profa. Dra. Joana Durand Zwarg

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN

2ª avaliadora: Profa. Dra. Amaya Obata Mouriño de Almeida Prado

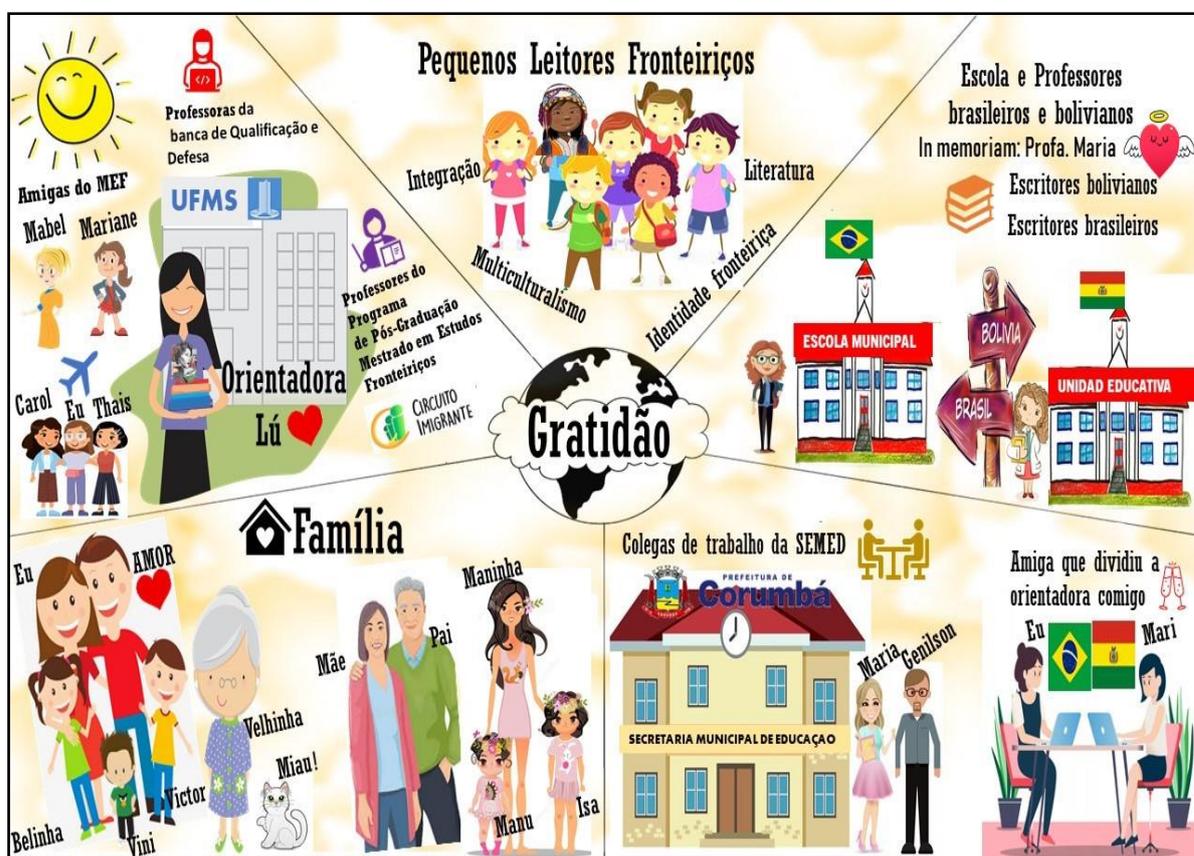
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL

*Dedico esta pesquisa aos **Pequenos Leitores Fronteiriços** que todos os dias atravessam a fronteira em busca do conhecimento, que a literatura humanize seus passos.*

AGRADECIMENTOS

Diz a lenda que agradecer é a prece mais sensata que existe, então gratidão ao universo, à existência e a essas pessoas especiais!

Agradeço o amor, as energias trocadas, as companhias, carinhos, risos, ansiedades, otimismo, amizades e ensinamentos compartilhados. Vocês foram os humanos que tornaram a minha caminhada mais significativa. Gente que se fez presente! Obrigada!



Cuenta la leyenda que dar gracias es la oración más sensata que existe, ¡así, gratitud al universo, a la existencia y a estas personas especiales!

Agradezco el amor, las energías intercambiadas, las compañías, el cariño, la risa, las ansiedades, los optimismos, las amistades y las enseñanzas compartidas. Ustedes fueron los humanos que hicieron mi caminar más significativo. ¡Personas que se hicieron presentes! ¡Gracias!

“A literatura não permite caminhar, más permite respirar”.
Roland Barthes

RESUMO

Santos, T.M.R. *Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da literatura infantil*. 2021. 178f. Dissertação Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

Este estudo abordou a literatura infantil na fronteira Brasil - Bolívia como um espaço além das fronteiras e do território, identificando e discutindo as relações étnico-culturais por meio de acervos literários infantis trabalhados em sala de aula como meio de promover a educação multicultural e consolidar a função social das escolas localizadas em uma região de fronteira. A literatura produz conhecimento ao perceber tempos, geografias e estilos de vida que não vivemos, mas com os quais tivemos uma relação estreita resultando em quem somos hoje. Os objetivos desta pesquisa foram investigar o uso da literatura infantil, em um contexto sócio-histórico e cultural, pelos professores dos anos iniciais na Fronteira Brasil-Bolívia, identificando quais os acervos literários aplicados em suas aulas e as repercussões didáticas na prática da literatura como método, o que inclui a reflexão sobre a literatura infantil como um importante aparato instrumental facilitador que desperta nos pequenos leitores fronteiriços o prazer da leitura, compreensão de mundo, e construção de relações étnico culturais, por meio do reconhecimento das características culturais, históricas, geográficas e da memória do lugar onde vivem. Para a amostragem escolhemos as instituições que melhor poderiam oferecer subsídio para o desenvolvimento dessa investigação, que foram: Escola Municipal de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso e Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (Caic) situadas em Corumbá-MS e as escolas: Unidad Educativa Cleidy Duran Yovio e Unidad Educativa La Frontera, na cidade de Puerto Quijarro na Bolívia. Os instrumentos metodológicos para a coleta de dados foram os questionários, visitação, observação participante e vivências literárias. Como aporte teórico para as análises, utilizamos autores que discutem a Fronteira (FOUCHER, RAFFESTIN, ALBUQUERQUE, entre outros); Literatura e leitura (BARTHES, CÂNDIDO, EAGLETON, CHARTIER, COLOMER, entre outros); Literatura Infantil e letramento literário (COSSON, COELHO, ZILBERMAN, SOARES, GISBERT, LAJOLO, ANDRUETTO, entre outros,) Identidade e cultura (HALL, BHABHA, CASTELLS, CANCLINI entre outros), de modo a refletir sobre os conceitos e aspectos gerados na realização desta pesquisa. A análise dos dados permitiu refletir sobre o papel da literatura na fronteira e sua contribuição para aproximar as culturas, para dirimir preconceitos e incentivar a prática das línguas espanhola e portuguesa no entrecruzamento espacial e humano.

Palavras-chave: Literatura Infantil. Fronteira. Identidades. Pequenos Leitores Fronteiriços

RESUMEN

Santos, T.M.R. *Miradas cruzadas de la frontera entre Brasil y Bolivia a través de la literatura infantil*. 2021. 178f. Dissertação Mestrado em Estudos Fronteiriços, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2021.

Este estudio abordó la literatura infantil en la frontera Brasil - Bolivia como un espacio más allá de las fronteras y del territorio, identificando y discutiendo las relaciones étnico-culturales a través de colecciones literarias infantiles trabajadas en el aula como medio para promover la educación multicultural y consolidar la función social de las escuelas ubicadas en una región fronteriza. La literatura produce conocimiento al percibir tiempos, geografías y estilos de vida en los que no vivimos, pero con los que tuvimos una estrecha relación que resultó en quienes somos hoy. Los objetivos de esta investigación fueron investigar el uso de la literatura infantil, en un contexto sociohistórico y cultural, por docentes de los primeros años en la Frontera Brasil-Bolivia, identificando qué colecciones literarias se aplicaban en sus clases y las repercusiones didácticas en los mismos. La práctica de la literatura como método, que incluye la reflexión de la literatura infantil como un importante dispositivo instrumental facilitador que despierta en los lectores de la pequeña frontera el placer de leer, la comprensión del mundo y la construcción de relaciones étnico-culturales, a través del reconocimiento de la cultura, características históricas, geográficas y culturales. de la memoria del lugar donde viven. Para el muestreo se eligieron las instituciones que mejor podrían ofrecer subsidios para el desarrollo de esta investigación, que son: Escuela Municipal de Educación Integral Eutropia Gomes Pedroso y Escuela Municipal P. Ernesto Sassida (Caic) ubicada en Corumbá-MS y las escuelas: Unidad Educativa Cleidy Duran Yovio y Unidad Educativa La Frontera, en la ciudad de Puerto Quijarro en Bolivia. Los instrumentos metodológicos para la recolección de datos fueron cuestionarios, visitas, observación participante y experiencias literarias. Como aporte teórico a los análisis, se utilizaron autores que discuten la Frontera (FOUCHER, RAFFESTIN, ALBUQUERQUE, entre otros); Literatura y lectura (BARTHES, CÂNDIDO, EAGLETON, CHARTIER, COLOMER, entre otros); Literatura infantil y alfabetización literaria (COSSON, COELHO, ZILBERMAN, SOARES, GISBERT, LAJOLO, ANDRUETTO, entre otros) identidad y cultura (HALL, BHABHA, CASTELLS, CANCLINI entre otros), con el fin de reflexionar sobre los conceptos y aspectos generados en la realización de esta investigación. El análisis de los datos permitió reflexionar sobre el papel de la literatura en la frontera y su contribución para acercar culturas, resolver prejuicios y fomentar la práctica de las lenguas española y portuguesa en la intersección espacial y humana.

Palabras clave: Literatura Infantil. Frontera. Identidades. Pequeños Lectores Fronterizos.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1- Identificação das unidades escolares participantes da pesquisa.....	93
Quadro 2- Identificação dos professores participantes da pesquisa.....	94
Quadro 3- Tempo de atuação nos anos iniciais.....	95

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 - As fronteiras brasileiras.....	20
Mapa 2- Localização das cidades de Puerto Quijarro, Puerto Suárez, Corumbá e Ladário.....	21
Mapa 3 - Espaço fronteiriço das escolas participantes da pesquisa.....	81

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Alunos estrangeiros na Rede Municipal de Ensino de Corumbá em 2020.....	39
Gráfico 2- Tempo de atuação dos professores brasileiros e bolivianos.....	96
Gráfico 3- Gosto pela leitura dos professores brasileiros e bolivianos.....	96
Gráfico 4- Quantidade de livros lido/ ano por professores brasileiros e bolivianos....	97
Gráfico 5- Professores brasileiros e bolivianos que se consideram leitores.....	99
Gráfico 6- Professores brasileiros que tem alunos bolivianos	105
Gráfico 7- Professores bolivianos que tem alunos brasileiros.....	106
Gráfico 8- Professores brasileiros que tem alunos que falam o espanhol.....	109
Gráfico 9- Professores brasileiros que falam o espanhol.....	110
Gráfico 10- Professores brasileiros que julgam ser importante falar o espanhol.....	111
Gráfico 11- Professores bolivianos que tem alunos que falam o português.....	112
Gráfico 12- Professores bolivianos que falam o português.....	113
Gráfico 13- Professores bolivianos que julgam ser importante falar o idioma português.....	113
Gráfico 14- Escolas brasileiras que tem acervo literário.....	117
Gráfico 15- Professores brasileiros que sabem como é a escolha do livro literário das escolas.....	120
Gráfico 16- Escolas bolivianas que tem acervos literários.....	123
Gráfico 17- Professores brasileiros que conhecem a literatura infantil boliviana.....	134
Gráfico 18- Professores bolivianos que conhecem a literatura infantil brasileira.....	134

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Limite entre Corumbá e Puerto Quijarro.....	22
Figura 2- Cartaz de divulgação da festa de integração da Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso.....	36
Figura 3- Apresentação Cultural na Festa da Integração 2019 na Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso.....	36
Figura 4- Festa Mexicana na Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (CAIC) realizada em 2019.....	37
Figura 5- Capa do primeiro livro infantil boliviano: Leyendas de mi Tierra”	42
Figura 6- Boliviana com trajes típicos na rua Frei Mariano.....	52
Figura 7- Acervo Literário boliviano.....	69
Figura 8- Acesso ao objeto livro.....	70
Figura 9- Momentos das vivências literárias.....	71
Figura 10- As escolhas dos livros de acordo com suas preferências.....	72
Figura 11 Leitura das obras infantis bolivianas pelas crianças fronteiriças.....	73
Figura 12- Capa do livro “A Kantuta Tricolor – E outras histórias da Bolívia”	74
Figura 13- História: Juanito Y los frijoles mágicos.....	75
Figura 14- História “Horacio Y sus amigos”	75
Figura 15- História: A Kantuta Tricolor e outras histórias da Bolívia Conto: Por umas espigas de milho.....	76
Figura 16- A Kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia Conto: A kantuta tricolor.	
Figura 17- “Os Pequenos Leitores Fronteiriços”	76
Figura 18- Situações de leitura na rotina de sala de aula em uma turma do 2º ano primária na Bolívia.....	78
Figura 19- Situações de leitura em uma turma de 4º ano primária na Bolívia.....	79
Figura 20- Resolução do encerramento do ano letivo de 2020 na Bolívia.....	80
Figura 21- Escola Municipal Rural de Ed.Integral “Eutrópia Gomes Pedroso”	82
Figura 22- Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (CAIC).....	83
Figura 23 - Unidad Educativa La Frontera.....	85
Figura 24- Unidad Educativa Cleidy Duran Yovio.....	86
Figura 25- Sala de aula do ensino primário na Bolívia.....	88
Figura 26- Currículo Básico do Sistema Plurinacional Educacional da	

Bolívia na educação primária no desenvolvimento da linguagem.....	90
Figura 27- Aula de leitura na biblioteca da Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (CAIC).....	118
Figura 28- Acervo literário da Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso.....	119
Figura 29- Espaço da leitura na Unidad Educativa La Frontera.....	124
Figura 30- Programa de incentivo à leitura no de ano 2019.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABLIJ**—Academia Boliviana de Literatura Infantil e Juvenil
- BNCC**— Base Nacional Comum Curricular
- BO** — Bolívia
- BR** — Brasil
- CAIC**—Centro de Atendimento Integral a Criança
- CBL**—Câmara Brasileira do Livro
- CCLIJ**—Comitê Central de Literatura Infantil-Juvenil
- CME**— Conselho Municipal de Educação
- CNE**— Conselho Nacional de Educação
- EJA**—Educação de Jovens e Adultos
- INE**—Instituto Nacional de Estatísticas
- ISBN**— Padrão Internacional de Numeração de Livro
- LDB**—Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC**—Ministério da Educação
- PDM**—Plano de Desenvolvimento Municipal
- PF**—Polícia Federal
- PNAIC**—Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PNBE**—Programa Nacional Biblioteca da Escola
- PNLD**—Programa Nacional do Livro Didático
- PNLMA**—Plano Nacional de Leitura do Ministério de Educação da Argentina
- PTDI**— Plano Territorial de Desenvolvimento Integral
- SEE**—Secretaria Estadual de Educação
- SME**—Secretaria Municipal de Educação
- SEMED**—Secretaria Municipal de Educação de Corumbá
- THC**—Teoria Histórico Cultural

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1.....	16
CENÁRIO FRONTEIRIÇO BRASIL/BOLÍVIA: TERRITÓRIO DA LEITURA	16
1.1 Concepções de fronteiras: um viés histórico e social.....	17
1.2 Territorialidade da literatura infantil e suas funções.....	25
1.3 Repercussões de ensino na fronteira.....	33
1.4. Contextualizando a literatura Infantil na Bolívia.....	40
1.5 As competências literárias e interculturais.....	45
CAPÍTULO II.....	51
O SER FRONTEIRIÇO.....	51
2.1 Identidade e Literatura.....	52
2.2 Pequenos Leitores Fronteiriços: Histórias, Culturas e alteridades.....	54
2.3 A importância da literatura na formação dos sujeitos fronteiriços	58
2.4 Conceitos relacionados à formação leitora em contextos multiculturais e multilíngues	62
CAPÍTULO III.....	65
UMA LITERATURA SEM FRONTEIRAS.....	65
3.1 A formação leitora no espaço multicultural fronteiriço Corumbá/ Quijarro.....	67
3.2 O contexto das escolas em um espaço fronteiriço.....	81
3.2.1 O ensino primário na Bolívia.....	86
3.2.2 O ensino dos Anos Iniciais no Brasil.....	91
3.3 Olhares cruzados sobre a fronteira por meio da literatura infantil	93
3.3.1 Perfil literário dos docentes	95
3.3.2 Ser um professor fronteiriço.....	101
3.3.3 A literatura como método na fronteira Brasil/Bolívia	115
3.4 Obras literárias infantis como constructo social na fronteira Brasil/Bolívia	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	
REFERÊNCIAS.....	142
ANEXOS.....	151

INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de um processo investigativo e reflexivo sobre a literatura infantil na fronteira Brasil/ Bolívia como um espaço além de limites e território, identificando e discutindo as relações étnicas culturais através dos acervos literários infantis, trabalhados em sala de aula, como meio de promoção da educação multicultural e a consolidação da função social das escolas situadas em região de fronteira.

Conforme exposto, esta pesquisa tem como cenário discussões acerca da literatura como aproximação de culturas em uma área de fronteira, abordada a partir das Ciências Humanas, com o aporte da Teoria Literária em diálogo com autores das ciências sociais, antropologia, enfatizando o caráter interdisciplinar, proposto pelo Programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços.

O objetivo principal desta pesquisa foi investigar de que modo a literatura infantil está inserida no contexto sócio-histórico e cultural utilizados pelos professores dos anos iniciais na Fronteira Brasil-Bolívia, tendo como objetivos específicos identificar os acervos literários utilizados por estes professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a amostragem escolhemos as instituições que melhor poderiam oferecer subsídio para o desenvolvimento dessa investigação, que são: Escola Municipal de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso e Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (Caic) situadas em Corumbá-MS e as escolas: Unidad Educativa Cleidy Duran Yovio e Unidad Educativa La Frontera, na cidade de Puerto Quijarro na Bolívia, que nos proporcionaram descrever e discutir a contribuição da Literatura Infantil e as repercussões didáticas na utilização da literatura como método.

A metodologia utilizada inclui uma revisão bibliográfica para erigir conceitos possíveis de serem imbricados na esfera de um conceito maior que é a fronteira, em diálogo com o pequeno leitor fronteiriço. A abordagem utilizada para a realização da pesquisa foi de cunho qualitativo e os instrumentos metodológicos para a coleta de dados foram os questionários, visitação, observa o participante e vivências literárias apoiadas na Teoria Histórico Cultural (THC) de Vygotsky, em que a linguagem possibilita intera o e interlocu o entre pares, fornecendo sentidos precisos de intercâmbio e constitui o do outro pela sua media o.

Os dados, após coleta, foram classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), codificação (técnica operacional de categorização) e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações). Convém ressaltar que cada unidade escolar participou da pesquisa com cinco professores, um para cada ano escolar do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano).

Para encontrarmos as respostas para as questões formuladas inicialmente, centramo-nos na escola como um local de formação do indivíduo leitor, visto ser um espaço privilegiado de acesso à leitura, para alguns o único espaço.

Para fundamentar as análises utilizamos o aporte teórico de autores que promovem discussões sobre Fronteira (FOUCHER, RAFFESTIN, ALBUQUERQUE, entre outros); Literatura e leitura (BARTHES, CÂNDIDO, EAGLETON, CHARTIER, COLOMER, entre outros); Literatura Infantil e letramento literário (COSSON, COELHO, ZILBERMAN, SOARES, GISBERT, LAJOLO, ANDRUETTO, entre outros,) Identidade e cultura (HALL, BHABHA, CASTELLS, CANCLINI entre outros) de modo a refletir sobre os conceitos e aspectos gerados na realização desta pesquisa.

A pesquisa dividiu-se em 03 (três) capítulos. No primeiro capítulo, denominado “Cenário Fronteiriço Brasil/Bolívia: Território da Leitura”, apresenta-se o território fronteiriço, conceituando a fronteira a partir das vivências dos fronteiriços, como um território vivo e habitado, fazendo um recorte temporal do espaço onde a pesquisa está inserida, entendendo como fronteira o território historiado de grupos humanos que compartilham a mesma geografia, culturas, sentidos e línguas. Discutimos também os conceitos de literatura, pensado em uma perspectiva histórica cultural, dos dois países em estudo, bem como nas repercussões do ensino na fronteira e competências interculturais vividas pelos alunos nessa região.

O segundo capítulo “O Ser Fronteiriço”, traz a questão da identidade como uma possibilidade de alteridade e integração entre os povos fronteiriços, que habitam uma região em comum, um território em que existem intensas relações de trocas e uma forte fluidez das mobilidades humanas pelo corredor fronteiriço que lhe imputam uma identidade própria, híbrida, mesclada com o outro, mas mantendo-se os limites geográficos e sua forma de ver e sentir o outro. Analisamos a presença da criança nesse território, e as possibilidades da literatura como aproximação de culturas e formação de sujeitos, no contexto multicultural onde estão inseridos.

Finalmente, no terceiro capítulo, “Uma Literatura sem Fronteiras”, analisamos as entrevistas realizadas com os professores atuantes nos anos iniciais dos dois

países, o uso da literatura em sala de aula, a rotina das aulas de leitura, a seleção do objeto livro e suas funções. Descrevemos as vivências literárias na fronteira e apresentamos o objeto da proposta de ação dessa dissertação, o catálogo sugestivo de acervos literários infantis trabalhados em sala de aula como meio de promoção da educação multicultural e a consolidação da função social das escolas situadas em região de fronteira.

CAPÍTULO I

CENÁRIO FRONTEIRIÇO BRASIL/BOLÍVIA: TERRITÓRIO DA LEITURA

As fronteiras foram riscadas no mapa, a Terra não sabe disso: são para ela tão inexistentes (...)

Mário Quintana

Neste capítulo, apresento o cenário de pesquisa e a relação entre a fronteira e a literatura proposta nesta dissertação, como uma ferramenta que nos conduz a refletir sobre o lugar, o espaço e o território, além de outras variáveis importantes para a compreensão do espaço vivido. E por falar de espaços que estão sempre mudando e ganhando novas nuances, a literatura pode ser um meio de aproximar as vivências, as peculiaridades da região aos significados e buscas que o ser humano faz sobre sua existência. A partir da leitura o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido.

1.1 Concepções de fronteiras: um viés histórico e social

A palavra fronteira carrega uma construção social muito complexa e de múltiplos usos, e na literatura sobre fronteiras é possível encontrar inúmeras classificações para diferenciar seus tipos e peculiaridades. Na Constituição Federal Brasileira de 1988, o conceito oficial da “fronteira” foi colocado como “uma área compreendida dentro dos 150 km perpendiculares à linha limitante do território brasileiro”, (Lei 6.634, cap. II, Art. 20, alínea XI, parágrafo II).

Percorrendo os caminhos sobre a definição de fronteira, observa-se uma evolução que perpassa os momentos históricos desde a criação e formação dos territórios, a respeito disso, o geógrafo Ricardo Nogueira (2007, p. 29), coloca que: “Etimologicamente, a palavra fronteira é “derivada do antigo latim ‘fronteria’ ou ‘frontaria’, e indicava inicialmente a parte do território situado “in fronte”, ou seja, nas margens, consignando, portanto, uma qualidade e não uma entidade”. O significado de fronteira sempre esteve associado com algo que está na frente, conforme sugere a própria etimologia da palavra, que primeiramente serviu para explicar a margem do mundo habitado, os limites do conhecido.

Outra concepção de fronteiras bastante pertinente é o da geógrafa Lia Osório Machado (1998, p.41), que por sua vez, descreve:

A origem histórica da palavra mostra que seu uso não estava associado a nenhum conceito legal e que não era um conceito essencialmente político ou intelectual. Nasceu como um fenômeno da vida social espontânea, indicando a margem do mundo habitado. Na medida em que os padrões de civilização foram se desenvolvendo acima do nível de subsistência, as fronteiras entre ecúmenos tornaram-se lugares de comunicação e, por conseguinte, adquiriram um caráter político.

Quando falamos em fronteira convém destacar que é um conceito bastante confundido com a noção de limite. Os termos limite e fronteira não guardam o mesmo sentido, embora tenham sido assimilados com a evolução da cartografia e mais concretamente com o Estado moderno¹. Foucher (2009, p.22) relata que falar sobre as questões das fronteiras não é um trabalho fácil, pois envolve entender a conceituação da palavra e as muitas definições atribuídas ao termo.

As diferenças entre limite e fronteira são bastante claras, por isso os termos “não são sinônimos” como elucida Machado (1998, p. 41-42). A fronteira corresponde a “forças centrífugas” que indicam uma direção para fora, enquanto os limites “estão orientados para dentro, forças centrípetas”. A autora conclui: “enquanto a fronteira pode ser um fator de integração, [...], o limite é um fator de separação”.

Considera-se, nesses casos, que a fronteira é uma linha imaginária, um marco histórico ou geográfico que separa duas ou mais nações. Para Cássio Eduardo Hissa (2002), o limite aguça a ideia sobre a distância e a separação, enquanto a fronteira estimula a reflexão sobre o contato e a integração. Assinala ainda que a reflexão sobre limites e fronteiras é, também, uma discussão sobre o poder, considerando que fronteiras e limites servem para estabelecer domínios e demarcar territórios.

Portanto, enquanto o limite é criado pelo poder para controlar e regular atividades e interações, a fronteira pode ser concebida como espaço de construção social. Como explica Machado (2000, p.7), a determinação dos limites e sua proteção são de domínio da alta política e alta diplomacia; já as fronteiras pertencem ao domínio dos povos.

Considerando o pensamento do geógrafo francês Claude Raffestin (1993), em sua obra *Por uma geografia do poder*, as fronteiras são zonas importantes devido ao seu valor histórico, a possibilidade de intenso intercâmbio de pessoas e mercadorias, o limite da integridade territorial e da soberania de um Estado. O limite possui uma conotação política porque é traçado para marcar os territórios, serve para manifestar modos de produção e relações de poder dentro de um território, porém pode ser mudado ou ultrapassado. Já as fronteiras podem ser manipuladas e passam por fases de funcionalização e disfuncionalização decorrentes de mudanças sociais. Ambos,

¹ O Estado moderno estabeleceu vínculos profundos com a nação. Chamamos de Estado-nação ou Estado nacional, marcando claramente esse tipo de vínculo racional e afetivo entre esses dois fenômenos coletivos que se articulam como comunidade imaginada, soberana e limitada. (ALBUQUERQUE,2012, p.79).

limite e fronteira, afetam o território e são produtos do espaço e do tempo. Segundo o autor Antônio Moraes, as fronteiras são:

Construções históricas que possuem vários pressupostos, entre eles a constituição dos Estados. Na verdade, no mundo moderno, são linhas que formalmente delimitam e legitimam as áreas de exercício de soberanias estaduais. Assim, bordejam territórios, entendidos como espaços qualificados pelo domínio público. Há, desse modo, um componente de submetimento e conquista na definição das fronteiras, que geralmente tem em sua gênese um caráter bélico [...] E finalmente, a fronteira é igualmente uma construção ideológica, no sentido de que a conquista e legitimação objetivadas devem ser assimiladas pelos atores sociais envolvidos no processo. (MORAES, 2005, p.77)

Na concepção do ser humano e do espaço, a fronteira é o ponto limite de territórios disputados por diferentes grupos de pessoas, de humanos. A fronteira em si não é restritiva, limitante. Segundo Oliveira: A fronteira é: “identificável e ilusória, verdadeira e aparente, inteligível e invertida” (2009, p. 87); dessa forma, tanto a fronteira como a identidade têm seu poder polissêmico, ambíguo, dialético.

As fronteiras são delimitadas sob várias perspectivas, a mais pontual é a linha demarcatória de um território. O território brasileiro faz fronteiras com dez países, quinze mil quilômetros de linha fronteira, dez mil estão na Amazônia, do Estado de Rondônia até o Estado do Amapá, cobrindo a região com menor densidade demográfica do país, e, portanto, com o menor número de pontos de contato fronteira. Com tanta abrangência fronteira, trazemos o mapa a seguir que mostra a faixa de fronteira de todo o território nacional brasileiro. Nele destacamos a região que interessa para este trabalho a fronteira do Brasil com a Bolívia, que possui uma extensão de 3.423 quilômetros:

Mapa 1 – As fronteiras brasileiras



Fonte: Adaptado do site <https://www.ecoamazonia.org.br>. (2020)

O limite defende ainda uma noção significativa para a compreensão de território, principalmente aquela noção que aproxima o conceito de território à área de ação dos Estados Nacionais, espaço de exercício das políticas governamentais, da apropriação e das estratégias de proteção das fronteiras. A fronteira é sobretudo o contato entre o conhecido e o desconhecido, entre nós e os outros, entre a sociedade e a natureza. Estar e viver em espaços de fronteiras pressupõe relações distintas e exclusivas, podendo representar importantes relações com o ambiente por meio da convivência.

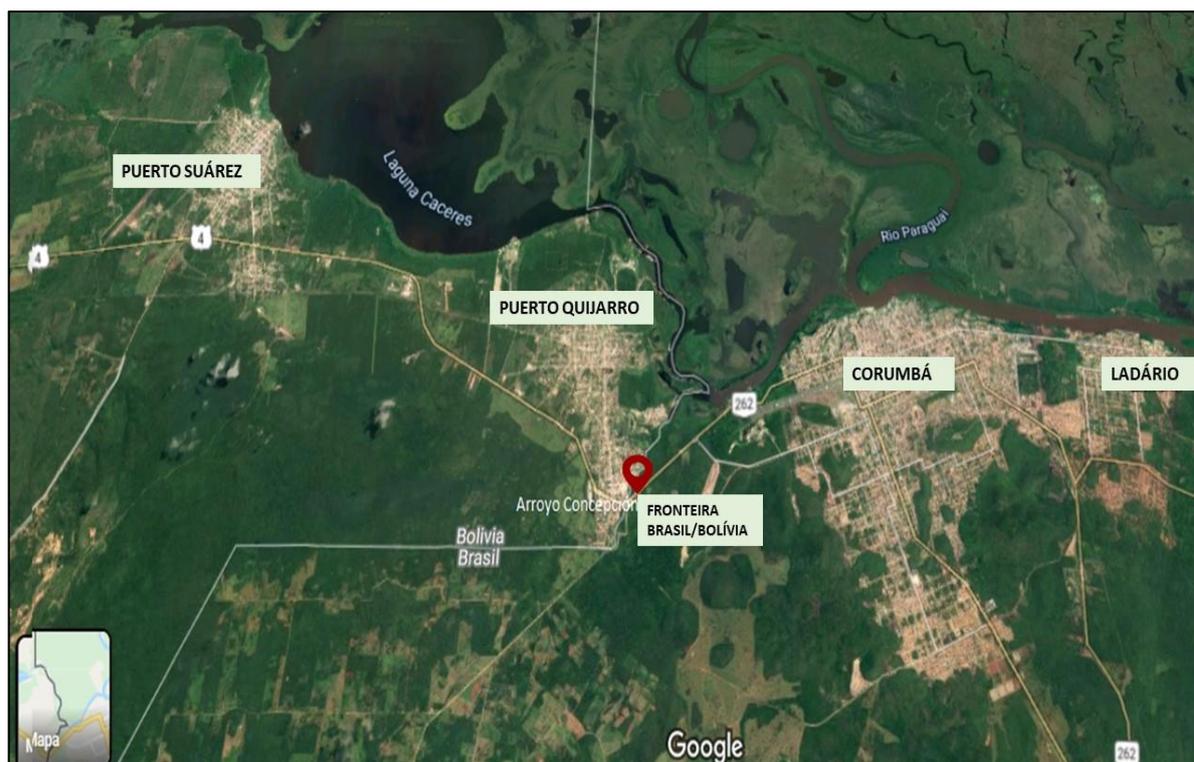
A fronteira a ser discutida nesta pesquisa é a fronteira Brasil-Bolívia, do município de Corumbá, situado no extremo Oeste de Mato Grosso do Sul. Dentro do território brasileiro.

Corumbá é um município com aproximadamente 70 mil km², e com 111.435 habitantes, de acordo com o Censo 2010 e dados atualizados no ano de 2019. É o maior município em extensão territorial de Mato Grosso do Sul e o terceiro mais importante do estado em termos econômico e populacionais. Localizada a 410 km de Campo Grande, capital do Estado de Mato Grosso do Sul, e cerca de 5 km de Corumbá, no território boliviano que pertence ao Departamento de Santa Cruz, estão

situados Puerto Quijarro, pequeno município da *Província de Germán Bush*, formado por dois distritos – Puerto Quijarro e Arroyo Concepción.

Esse espaço fronteiriço configura-se como ponto estratégico do principal contato entre bolivianos e brasileiros:

Mapa 2 - Localização das cidades de Puerto Quijarro, Puerto Suárez, Corumbá e Ladário



Fonte: Adaptado do Google Maps (2020)

Corumbá foi fundada no século XVIII, à margem direita do rio Paraguai pela iniciativa da Coroa Portuguesa, com o objetivo de povoar e ocupar a fronteira Oeste do Brasil frente às invasões estrangeiras. Estrategicamente localizada entre o Forte Coimbra e Cuiabá, foi elevada à categoria de cidade em 15 de novembro de 1878 pela lei n. 525. A palavra Corumbá, em tradução da língua Tupi-Guarani, significa “lugar distante”. Fisicamente, Corumbá também está afastada dos grandes centros urbanos do país. Os 412 quilômetros que a separam de Campo Grande, fizeram com que ela crescesse geograficamente isolada do resto do Centro-Oeste, apesar da sua importante posição estratégica e histórica.

Saindo de Corumbá e trafegando por mais ou menos sete quilômetros na rodovia Ramón Gomez, continuação da BR-262, percebe-se que a cidade está expandindo-se em direção à fronteira nos últimos anos, mesmo que seja um cemitério

e um posto policial. No final da rodovia, chega-se ao Posto Aduaneiro Esdras, onde a Receita Federal estabelece balizas de fiscalização para os veículos. Na lateral, uma oficina da Polícia Federal (PF) controla a migração no país. Depois do posto, seguindo reto, está a pequena ponte que marca a divisa dos países, com um córrego assoreado que muitas vezes passa despercebido no dia a dia dos fronteiriços, no meio da ponte um arco alto de metal anuncia “Bienvenidos a Bolivia” para quem sai do Brasil.

Figura 1- Limite entre Corumbá e *Puerto Quijarro*



Fonte: Autor, 2019

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Municipal (PDM)² com vigência 2016-2020, Puerto Quijarro, está localizada na província de Germán Busch, limitando Província de Angel Sandoval ao sul e oeste com o município de Puerto Suarez, isso com a República do Brasil, com uma área total de 141.119 Km², a cidade possui aproximadamente 16.659 mil habitantes conforme os dados do Censo³ (INE, 2012).

Em consonância com o Plano Territorial de Desenvolvimento Integral (PTDI)⁴ com vigência 2016-2020:

² No original: Plan de Desarrollo Municipal (PDM)

³ Dados retirados do site:< <https://www.ine.gob.bo>> Acesso em: 20 de junho de 2020.

⁴ No original: Plan Territorial de Desarrollo Integral (PTDI)

O município de Puerto Quijarro é a capital da segunda seção da província Germán Busch, no departamento de Santa Cruz, cidade de Quijarro, localizada a 660 km da cidade de Santa Cruz, conectada a ela pela ferrovia [...] a 15 km a noroeste é a cidade de Puerto Suárez. Quijarro é o ponto de fronteira com o Brasil (4,5 km), estando do outro lado da baía da cidade de Corumbá. (PTDI, p. 07, 2016, tradução nossa)⁵

Corumbá e Puerto Quijarro são consideradas cidades gêmeas onde suas definições e especificidades encontram-se descritas na Portaria nº 213, de 19 de julho de 2016, do Ministério da Integração Nacional, onde diz:

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

Mediante isso, as cidades-gêmeas são àquelas que melhor representam a Zona de Fronteira, esta que é composta pelas faixas territoriais de cada lado do limite internacional estatal “[...] caracterizada por interações que criam um meio geográfico próprio de fronteira, somente perceptível na escala local/regional das interações transfronteiriças”. (BRASIL, 2005, p. 152)

Nessa fronteira caracterizada por ser um lugar estratégico com uma das maiores e mais importantes bacias hidrográficas do Brasil, o rio Paraguai, e que foi cenário de um inesquecível conflito armado, também é espaço de diálogo e trocas, onde culturas e identidades conversam de maneira próxima.

A autora Nakayama em seu livro NA FRONTEIRA - Histórias da intersecção Brasil-Bolívia nas cidades de Corumbá e Puerto Quijarro, consegue enxergar uma fronteira vivida e vista de acordo com quem nela vive:

A fronteira entre Corumbá e Puerto Quijarro é uma intersecção de dois conjuntos, cada um correspondente a uma das cidades. Em um há o que falta no outro. Os elementos em comum estão na intersecção, lugar onde o Brasil e a Bolívia mais que se tocam, se cruzam. Mas assim como a Teoria dos Conjuntos da matemática tem seu paradoxo, a ligação desses dois também tem os seus. Há quem prefira vê-los como conjuntos que não pertencem sequer ao mesmo universo. Há

⁵ No original: El Municipio Puerto Quijarro es la capital de la Segunda Sección de la Provincia Germán Busch, en el Departamento de Santa Cruz la ciudad de Quijarro, se encuentra a 660 km de la ciudad de Santa Cruz, conectada a ésta por la vía férrea [...] 15 km al Noroeste se encuentra la ciudad de Puerto Suárez. Quijarro es el punto fronterizo con el Brasil (4,5 km), quedando al otro lado de la bahía la ciudad de Corumbá. (PTDI, p. 07, 2016)

quem enxergue uma união. Há os que veem a intersecção como algo mutável à sua conveniência, aparece quando um elemento do outro é necessário para o seu, mas desaparece quando elementos dos dois conjuntos se chocam. (NAKAYAMA, 2017, p. 13)

O recorte teórico apresentado objetivou pensar a fronteira, nesta linha imaginária que divide os dois territórios, pensando em seus contatos, trocas e interações reais, refletindo as especificidades do espaço, que se constitui em uma fronteira diferente em alguns aspectos em relação a outros continentes. A fronteira demarcada e caracterizada por longos desertos, barreiras (naturais ou impostas), postos policiais e corpos rígidos de imigração - como exemplo do americano e do mexicano, não é uma realidade aqui. Conectadas por uma pequena ponte, Corumbá e *Puerto Quijarro* têm rotinas de intercâmbios comerciais.

A força das relações existentes é percebida cotidianamente, seja dentro das casas, onde é comum encontrar famílias constituídas pelas duas nacionalidades, nas escolas, nos centros comerciais e nas manifestações culturais (missas, festas juninas, carnaval etc.). Para Ernest Guhl (1991), a fronteira alcança diferentes olhares, maneiras e formas, de acordo com a atitude e instância em que se lança o olhar e por quem é lançado.

Cada fronteiro sente e vive de maneira diferente, a depender de suas experiências, sempre únicas e exclusivas.

Assim, para entender uma fronteira é preciso interpretá-la não só como um lugar, mas, sim enquanto intersecção, espaço de vivências, de “tocar” no outro, “sentir” o outro, de “enxergar” o outro, o que nos faz humanos. José de Souza Martins (2009) apresenta uma discussão sobre fronteira pautada numa abordagem dos movimentos de expansão da fronteira brasileira, e para o autor a fronteira não se reduz a uma questão unicamente geográfica, mas a entende como: “fronteiras de muitas e diferentes coisas: fronteira da civilização(...), fronteira espacial, fronteira de culturas e visões de mundo, sobretudo, fronteira do humano.” (2009, p.11), Martins ainda ressalta que fronteira é: “lugar de descoberta do outro e de desencontro. Não só o desencontro e o conflito das diferentes concepções de vida e visões de mundo de cada um desses grupos humanos”. (2009, p. 133)

1.2 Territorialidade da literatura infantil e suas funções

Os espaços que existem no mundo são locais interessantes para a infância. Como disse o geógrafo Milton Santos (1997), “o território é o espaço físico”, e as pessoas que habitam e se relacionam neste os transformam em seus lugares, pois passa a ter significação para as pessoas que ali vivem. O espaço fronteiriço Corumbá-Puerto Quijarro, habitado por valores, concepções, culturas, línguas, relações comerciais e afetivas é considerado um lugar, mesmo que seja um lugar de passagem, pois ali são construídas as relações de cooperação, embora também as de conflito, fato evidenciado neste momento pandêmico que estamos lutando pela sobrevivência.

Esse lugar fronteiriço vai além de territórios, pois existem pessoas, significando e apropriando-se, desse espaço, assim, construindo suas territorialidades.

Segundo Saquet (2007), a territorialidade não é sinônimo de raízes territoriais, visto que é transportável e dinâmica, como no caso de migrantes que se apropriam de novos territórios e reconstituem suas identidades territoriais em novos recintos. A territorialidade acumula tempo, experiência e é fruto das relações econômicas, políticas e culturais de um local. Souza (2013) acrescenta que no diagnóstico do território, não somente a proporção política é um item a ser ponderado, pois existem outros traços da vida social, que interferem diretamente ou indiretamente sobre esta categoria espacial, como é a situação da cultura e da economia. Ele afirma que:

Mais uma vez: o que “define” o território é, em primeiríssimo lugar, o poder. Ou, em outras palavras, o que determina o “perfil” do conceito é a dimensão política das relações sociais [...]. Isso não quer dizer, [...] que a cultura (o simbolismo, as teias de significados, as identidades ou a economia (o trabalho, os processos de produção e circulação de bens) não sejam relevantes ou não estejam contemplados [...]. (SOUZA, 2013, p. 88)

Na mesma perspectiva, o pesquisador Saquet (2009) proclama que o território é uma construção social, realizada, portanto, coletivamente e multidimensionalmente. O que não se distingue, segundo Raffestin (1993, p. 15), das iniciativas territoriais, que excedem as noções de poder diretamente vinculadas a questões políticas, colocando que o território “[...] cristaliza todo um conjunto de fatores, dos quais uns são físicos, outros humanos, econômicos [...], sociais e/ou culturais”.

Para Raffestin (1993), todo território resulta em uma demarcação material ou imaterial, no campo concreto, representada pelos limites físicos e definida pelos atores envolvidos e, no campo abstrato, por meio de representações.

Entretanto, compreender a territorialidade como uma simples ligação com o espaço seria fazer ressurgir um determinismo sem interesse. De qualquer maneira é uma relação, mesmo que diferenciada, com os outros agentes. (RAFFESTIN, 1993, p. 161)

O território fronteiriço aqui estudado é físico, vivo e habitado pelas crianças que ali transitam, e dão significado ao espaço com suas vivências. Pensar a literatura infantil como uma territorialidade a ser ocupada nesse lugar é um campo extenso, ainda desconhecido e novo, assim como a gênese de sua história.

De acordo com Nelly Novaes Coelho em seu livro “Literatura Infantil – Teoria, Análise e Didática”, a literatura infantil, em sua essência e sua natureza é a mesma da que se destina aos adultos, e as diferenças que a especificam são determinadas pela natureza do seu leitor/receptor: a criança:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível /impossível realização. (COELHO, 2000, p.27)

O percurso histórico das histórias infantis foi longo e até imprevisível, vinculado à concepção da infância, modelo de família burguesa, influências ideológicas, e escolarização das crianças. Conforme Teresa Colomer, a existência de uma literatura especificamente destinada ao público infantil é um fenômeno do mundo moderno, que surgiu no século XVIII:

Somente a partir do século XVIII é que se pode falar propriamente do nascimento de uma literatura para meninos e meninas, já que foi então quando a infância começou a ser considerada como um estágio diferenciado da vida adulta[...] A ideia de uma infância com interesses e necessidades formativas próprias levou, pois, à criação de livros especialmente dirigidos a este segmento de idade. (COLOMER, 2017, p. 154)

Para Regina Zilbermam (2003), a mudança do conceito de infância aconteceu devido a exigência de um novo modelo de família centrada em um núcleo unicelular preocupada em estimular o afeto entre os membros da família em uma representação familiar burguesa com um interesse maior na educação e transmissão de valores:

Antes da constituição deste modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Esta faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. A nova valorização da infância gerou maior união familiar,

mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. (ZILBERMAN, 2003, p.15)

Para Colomer (2017), a literatura e a infância reinventaram-se ao longo do tempo, variando conforme a época, o lugar, os grupos sociais e seus valores. A literatura adjetivada como infantil é produzida no seio de uma cultura que define o que é ou não literatura e o que é ou não infantil ou próprio das crianças. A ideia de que as crianças tinham interesses e necessidades formativas diferentes dos adultos, levou à criação de livros destinados especificamente a este segmento de idade, e que no início entenderam que esse livro precisaria ser um instrumento didático, para saber como se comportar em sociedade, ter boas maneiras etc.

Deste modo, pode-se dizer que o surgimento da literatura infantil se relaciona à constituição de uma nova mentalidade a respeito das crianças, a qual emerge no conceito de infância que se consolidou a partir do século XVIII.

O historiador Philippe Áries relata em sua obra, *A história social da infância e da família*, que durante muitos séculos a construção do sentimento de amor pelas crianças era inexistente, e retrata que as crianças eram consideradas como adultos em miniatura, um ser que não se distinguia do adulto: "... no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido..." (ÁRIES, 1981, p.51)

Ainda segundo Áries, o homem na idade média tinha sua vida regida pela religião, fenômenos da natureza, astrologia, lendas e mitos. Esses elementos influenciavam a sociedade nas decisões de produção, em seus ritos, assim como na representação das idades da vida. E assim as diferentes fases da vida eram divididas em sete que representava os planetas. As quatro primeiras eram: a primeira idade ia até os sete anos e era denominada de "infância"; a segunda chamava-se pueritia que se estendia até os 14 anos; depois vinha a adolescência que terminava aos 21; e a quarta fase era considerada juventude que findava aos 45 ou 50 anos. É evidente que nesse período da humanidade poucas eram as crianças que conseguiam atravessar as fases da vida, pois a Europa vivia momentos de guerras e doenças que devastaram a população.

Frabboni (1998), afirma que a criança não era vista com suas particularidades e esse momento foi marcado pelo não-sentimento da infância, ela era enxergada como um mistério, então não se sabia o que fazer com ela, não possuía identidade

própria, pois era vista como um pequeno adulto, mas como não dominavam os instintos do corpo deveria ser vigiada/controlada.

Colomer (2017), com o intuito de reconstruir a história da literatura infantil, aponta que já no século XVII, teria surgido o primeiro livro para criança, o livro *Orbis Sensualium Pictus* (1658), de Comenius, obra criada com o objetivo de ensinar latim através de gravuras, ela cita também a existência de atividades expressivas e populares como adivinhas, rimas infantis e alguns jogos de palavras, porém só ganharia status de literatura infantil quando utilizadas pelos primeiros livros destinados ao público infantil.

De acordo com Coelho (1991), de fato a literatura infantil surge na França, na segunda metade do século XVIII, durante a monarquia, quando se manifesta abertamente a preocupação com a literatura para crianças e jovens que posteriormente passaram a ser também considerado como literatura para crianças, que foram as obras de La Fontaine (*As Fábulas* 1668), Charles Perrault (*Os Contos da Mãe Gansa* 1691/1697), Mme. D'Aulnoy (*Os Contos de Fadas* –8 vols. 1696/1699) e Fénelon (*Telêmaco* 1699).

Antes que se estabelecesse a infância como uma das fases do ser humano, os caminhos percorridos pela literatura destinada aos pequenos não eram específicos para crianças, os clássicos vinham sendo adaptados: [...] nem os contos de fadas eram para crianças, nem faziam parte da educação burguesa[...] (Zilberman, 2003, p. 135)

Os primeiros nomes a serem reconhecidos como fundamentais neste gênero, foram Perrault e logo depois os Irmãos Grimm que se tornaram uma referência universal, apesar da intenção atravessada no texto de recuperar a identidade alemã destroçada pelos avanços dos poloneses, uma vez pronta a coletânea, perceberam que aquele era um material muito interessante para crianças e o modificaram em grande parte, suavizaram, retirando o sexo, os enredos assustadores e os destinaram às crianças:

A chapeuzinho da versão escrita por Perrault adotou, portanto, as características de um conto moral, agregado à literatura culta, a mensagem se dirige as jovencinhas para revelar como funcionam as regras sociais do controle da sexualidade, já que elas “não sabem o perigo que é deter-se para escutar um lobo”, esse lobo que pode segui-las “até seu quarto”, como nos lembra Perraut. O conto trata agora sobre a sedução, com o lobo atuando como tentador dos prazeres ante a necessidade de controle e repressão. (COLOMER, 2017, p. 141)

Lígia Cademartori (1986), em sua obra *O que é literatura infantil?* salienta que os contos de Perrault:

Frequentemente apontado como o iniciador da literatura infantil [...], constitui-se em um dos textos mais célebres da literatura francesa e, também, um dos textos mais referidos e menos comentados pela crítica literária, quer na sua dimensão de arte, quer como documento. (CADEMARTORI, 1986, p.34)

Assim, os contos se despregaram dos adultos e foram para os quartos das crianças, e lá estão até hoje, muito adocicados, reescritos de maneiras didáticas, muitos desvirtuados, e por isso mesmo sem função literária.

E assim as histórias vão atravessando fronteiras, no bolso do camelo, no bolso dos aventureiros, no breviário de padres, por toda parte comerciantes trazem as narrativas e as narrativas se fundem na Europa, e são narrativas para todos: adultos, crianças, jovens. São narrativas que falam da vida, do cotidiano, dos sentimentos e das possibilidades que o destino oferece. No Brasil por sua vez, a literatura infantil surge mais tardiamente:

Se a literatura infantil europeia teve seu início às vésperas do século XVIII, quando, em 1697, Charles Perrault publicou os célebres Contos da Mamãe Gansa, a literatura infantil brasileira só veio a surgir muito tempo depois, quase no século XX, muito embora ao longo do Século XIX reponte, registrada aqui e ali, a notícia do aparecimento de uma ou outra obra destinada a crianças. (LAJOLO, ZILBERMAN, 2007, p. 21)

Ainda de acordo com Lajolo & Zilberman (2007), no Brasil a literatura infantil tem início com obras pedagógicas, e ainda adaptadas das produções portuguesas, circulando no meio infantil, sem tradução, escritas em um português que se distanciava da língua materna dos pequenos leitores brasileiros. A partir daí, começaram as discussões sobre a necessidade da criação de uma literatura infantil brasileira. Zilberman (2005) complementa:

Os primeiros livros brasileiros escritos para crianças apareceram ao final do século XIX, de modo que a literatura infantil nacional contabiliza mais de cem anos de história. Por isso, aparece nas recordações de escritores consagrados, como o Viriato Correia citado por Scliar. A experiência do romancista difere, pois, do que se passou aos autores nascidos no começo do século XX, como Erico Veríssimo, que reteve na lembrança outros nomes, quase todos nascidos na Europa, como Júlio Verne, um dos prediletos de sua geração. Jorge Amado, da mesma época, relembra Viagens de Gulliver, de Jonathan Swift, enquanto Carlos Drummond de Andrade tem nostalgia do Robinson

Crusoé, de Daniel Defoe. Moacyr Scliar e contemporâneos seus como Affonso Romano de Sant'Anna, conforme esse declara no poema "O Burro, o Menino e o Estado Novo", fizeram-se leitores a partir do acervo brasileiro, variado e disponível por ocasião das respectivas infâncias. (ZILBERMAN, 2005, p. 11)

Ainda Zilberman (2005), destaca que vale também lembrar de outros pioneiros, o professor e jornalista alemão chamado Carl Jansen (1829-1889), que se mudou muito jovem para o Brasil, e percebeu que faltavam livros de histórias infantis apropriadas para seus alunos e tratou de traduzir alguns clássicos como *Robinson Crusoé* (1885) e *Viagens de Gulliver* (1888). Também Figueiredo Pimentel (1869-1914), brasileiro e jornalista, quando resolveu dedicar-se à literatura infantil, seguindo o caminho dos irmãos Grimm, publicou coletâneas de muito sucesso, como os *Contos da Carrocinhas* (1894), composto por contos de fadas europeias, ao lado de narrativas coletadas entre os descendentes dos povoadores do Brasil. Havia histórias de origens portuguesas e também as narrativas contadas pelas escravas que educavam as crianças brasileiras no século XIX. Assim, a tradição popular e oral entrou na literatura infantil brasileira e perpetua até nos dias atuais.

Nessas tradições populares, o folclore esteve presente em todo o percurso histórico da literatura infantil, quando os escritores queriam produzir textos que atraíssem o público, logo os procuraram. Zilberman (2005) coloca que na obra *Conto da Carochinha* misturavam-se histórias de várias procedências, lógico que predominava o material trazido pelos colonizadores e quando Pimentel lançou a coleção, não teve muito sucesso, pois ainda não vigorava a noção de prestigiar a tradição nacional, talvez ainda esse pensamento exista. Pimentel aguardou a explosão modernista na década de 20, que "soube valorizar o material de origem popular". (ZILBERMAN, 2005, p.41)

No começo do século XX, o rumo da literatura infantil viria mudar para sempre pois Monteiro Lobato publica, em 1921, *A menina do narizinho arrebitado*, seguida de *Narizinho arrebitado* (Segundo Livro de leitura para uso das Escolas Primárias) (1921), sendo esta primeira obra o marco inicial de uma autêntica literatura infantil brasileira, iniciando nova fase literária da produção brasileira destinada ao público infantil. A partir de então tem-se uma mudança nos paradigmas de o que publicar para os pequenos leitores:

Carl Jansen, Figueiredo Pimentel são os desbravadores da literatura infantil brasileira [...] sem eles, talvez os livros nacionais para crianças

demorassem a aparecer; mas “fé e orgulho” teremos em/de Monteiro Lobato, o sucessor desse núcleo original, aquele que ainda hoje se lê e relê, graças ao patrimônio literário que legou. (ZILBERMAN, 2005, p.19)

O inventor do Sítio do Pica-Pau Amarelo começou a escrever ainda na juventude e, quando surge como escritor literário, já se podia ver em sua escrita a busca pelo nacional tanto na linguagem quanto na temática de seus escritos, o que mostra a dedicação dele em formar e conquistar uma identidade brasileira em suas obras, busca que era constante por parte dos escritores do final do século XIX e início do XX, principalmente no período do Modernismo literário brasileiro.

Segundo Socorro Acioli, em seu livro “Aulas de leituras com Monteiro Lobato” (2012), as obras de Lobato partiam da própria experiência do leitor, de suas memórias de leitura para inferir suas escolhas, ele acreditava no poder da leitura como formadora de mentalidade, e que um bom livro para a infância tinha que ser bom o bastante para serem lembrados por toda a vida.

O livro *A menina de narizinho arrebitado* (1920) logo após ser publicado, tornou-se um sucesso entre as crianças, pois Lobato soube misturar com sapiência o ‘real’ e o ‘maravilhoso’ em uma única vivência, permitindo que as crianças se sentissem à vontade em uma situação ‘familiar’ e ‘afetiva’ que era cheia de magia e envolta de naturalidade (COELHO, 1991). A partir desse livro, Monteiro Lobato fez despontar um universo deleitoso, com histórias que provocavam e ainda provocam as crianças a ver o que é imaginado e o que é real com a mesma expressividade e entusiasmo.

A literatura infantil brasileira desenrolou-se por algum tempo, mesmo depois de Monteiro Lobato e do movimento modernista, à margem da revolução literária nacional e estreitamente associada às ideologias políticas, pedagógicas, religiosa. E então a partir da década de 70, deu-se o impulso da literatura para crianças, onde a criatividade, a imaginação, o prazer na leitura pode ser retomado e renovado o princípio criativo que nasceu nos textos infantis de Lobato. Tanta foi a inovação nos textos para crianças que, em 1983, o Brasil recebeu o principal prêmio da literatura

infantil mundial, o Prêmio Internacional Hans Christian Andersen⁶, pelo conjunto da obra de Lygia Bojunga Nunes⁷.

A literatura para crianças que se conhece atualmente é fruto de um longo processo de mudanças, criações, adaptações, avanços e até retrocessos que envolveram vários relatos que definiram durante muito tempo os textos selecionados e dedicados às crianças.

Podemos considerar que as funções da literatura infantil estão ligadas à complexidade da sua natureza que explica o seu caráter humanizador:

Uma das funções da literatura infantil é a de abrir a porta ao imaginário humano configurado pela literatura [...] entender o mundo e as relações com as demais pessoas [...], oferecer uma representação articulada do mundo que sirva como instrumento de socialização das novas gerações. (COLOMER, 2007, p.20)

Zilberman (2003) ressalta que é importante definir literatura infantil para que se possa demarcar algumas fronteiras: por um lado, do que se refere a formas não-literárias (por exemplo, livros didáticos ou jogos), e, por outro, daquilo que não é especificamente destinado à criança. Assim, a autora lista algumas tendências da literatura infantil: 1) a destinação para a infância, o que significa que, para que exista uma literatura infantil, é necessário que se configure uma ideia de infância; 2) o acervo de textos infantis recorre a um material pré-existente, mas que até então não se dirigia especificamente à criança, como os clássicos e os contos de fadas; 3) incorporação de aspectos constitutivos dos contos de fadas, tais como a presença do maravilhoso e a peculiaridade de apresentar um 'universo em miniatura'; 4) atualmente as transformações ocorridas nos contos de fadas confundem-se com a literatura infantil, não se conseguindo mais pensar essas narrativas fora do âmbito exclusivo da literatura infantil; 5) a literatura infantil evidencia sempre as preocupações dos adultos para com a infância, revelando uma assimetria entre o autor adulto e o leitor infantil.

A função social da literatura é facilitar ao homem compreender e, assim, libertar-se dos preceitos que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura. Se a sociedade procura a

⁶ O Prêmio Hans Christian Andersen é o mais importante prêmio literário da literatura infanto-juvenil, considerado o pequeno Nobel de Literatura.

⁷ Escritora brasileira, com a obra *Os colegas* (1972) conquistou um público que se solidificou com *Angélica* (1975), *A casa da madrinha* (1978), *Corda bamba* (1979), *O sofá estampado* (1980) e *A bolsa amarela* (1981). Por estes livros recebeu, em 1982, o Prêmio Hans Christian Andersen.

formação de um novo homem, terá de se fortalecer na infância para atingir esse objetivo.

Embora se conviva com tal discrepância em nosso espaço fronteiriço Corumbá/Puerto Quijarro, o que se pretende ressaltar, é que o livro infantil apresenta a realidade, os problemas sociais, políticos e econômicos, e não abandona o lúdico, pois continua a despertar curiosidade, produzindo emoções e experiências, desempenhando uma importante função social que é fazer com que a criança perceba, pela via do simbólico, a realidade que a cerca.

Com efeito, a literatura tem o poder de construir e desconstruir estereótipos raciais e culturais nesse processo de reafirmação identitária em um contexto fronteiriço.

1.3 Repercussões de ensino na fronteira

A literatura possui muitas finalidades: lemos para deleitar, espairar, também para nos assegurar de tais informações e ampliar nossos horizontes. E como leitores, somos tocados pelas experiências que a leitura carrega sobre si, pois interagimos com o que lemos e muitos tipos de leituras rememoram vivências pessoais e nos ajudam a refletir sobre a nossa identidade como um constructo social.

A Literatura é linguagem e, cumpre juntamente com outras artes um papel comunicativo na sociedade, podendo tanto influenciar o público quanto ser influenciada por ele. A literatura nos permite "viver" outras vidas, sentir, outras emoções e sensações e nos oferece determinada trégua dos problemas cotidianos à medida que descortina o espaço do sonho e da fantasia. Como proferiu Roland Barthes (1977), "a literatura assume muito saberes" e são esses saberes enraizados na cultura local que contribuem para moldar a identidade dos que "transitam" na fronteira oeste de Brasil-Bolívia.

A educação nas regiões fronteiriças tem um papel importante na identificação e solução das diferenças culturais, pois propicia o conhecimento e respeito à multiculturalidade existente nesse espaço cultural.

A realidade educativa de áreas de fronteira ao ser focalizada elucida aspectos socioeducacionais que se encontram obscuros, revela especificidades que vão contribuir para uma visão mais ampla da educação em fronteiras internacionais e, por fim, lançar luzes sobre aspectos educativos que alertam para necessidade e continuidade de

políticas educativas em prol da integração regional. A educação cumpre nessas áreas um importante papel para superação das diferenças culturais, conseqüentemente pode corroborar para aproximações com os vizinhos sul-americanos. (PEREIRA, 2009, p. 51)

As escolas de fronteira trazem muitas incumbências sociais, desde a preocupação com a identidade cultural (costumes, tradições, línguas) como em proporcionar a integração dos alunos entre si. As relações de vizinhanças entre brasileiros e bolivianos são históricas e não muito amigável e as escolas de fronteiras estão no meio dessa convivência e possuem o desafio de conter a discriminação e preconceitos ao redor do “dogma da soberania”, como por exemplo a linguagem como fator de dominação, o país economicamente mais privilegiado tem sua língua também como dominante, isso acontece em várias outras fronteiras, a sujeição do país menos favorecido economicamente.

É preciso perceber a diversidade e ambiguidade dessa região fronteira e refletir sobre a escola como um lugar de fortalecimento de ações de reconhecimento da cultura de fronteira. De acordo Arf (2016): “O povo fronteiriço, como participantes desse território dotado de paradoxos e complexidades, é sujeito imanente e objeto de uma série de narrativas sociais” (ARF, 2016, p.173). Essas narrativas e construções sobre a vivências dos pertencentes a este espaço com tanta especificidade é a força motriz para pensar a literatura como aproximadora de culturas.

Esta fronteira tem como particularidade o fato de haver escolas brasileiras e bolivianas muito próximas da linha limite entre países. Constituindo-se como um campo privilegiado para o estudo de processos de interação, circulação de pessoas, de símbolos e lugares de pertença de professores e alunos de distintas origens.

Confirma, Sturza (2014):

Especialmente as escolas em zonas de fronteiras internacionais se constituem em um campo privilegiado para o estudo de processos formativos e lugares de pertença, assim como fluxos migratórios de formas de produção de diferenças políticas e culturais entre professores e alunos de distintas origens. (STURZA, 2014, p.25)

A escola é o lugar de se olhar essas múltiplas identidades por meio da cultura e valores que orientam a vida. É importante que a criança conheça primeiro a si mesma para que assim respeite a alteridade como diferenças que se progridem quando juntas, exercendo o respeito e aceitação do que é ser diferente, para que

assim a integração aconteça. Uma das escolas brasileira participantes da pesquisa realiza todos os anos uma atividade extraclasse denominada “Festa da Integração” em que alunos brasileiros e bolivianos têm a possibilidade de mostrar o que há de melhor em seu país. Apresentam danças típicas, brincadeiras de rodas, apresentações artísticas, entre outros. Os pais participam com comidas típicas e prestigiando a festa, a maioria chegam cedo e vão com toda a família, é um momento muito importante para eles. Para melhor compreensão dessa festa, perguntamos ao idealizador da mesma, como surgiu a ideia de realizar esses momentos culturais na escola, vale lembrar que esse relato do coordenador pedagógico, é referente ao ano de 2019, pois em 2020 não houve a festa na unidade escolar por conta da pandemia:

[...] Bom, é com muita alegria que eu falo da nossa festa, pois eu estive presente desde a primeira edição. A festa ocorre no dia do aniversário da escola Eutrópia, como todos sabem, em nossa escola temos uma grande quantidade de alunos bolivianos que moram na fronteira, e tínhamos um grande problema de bullying na escola, então, tínhamos que pensar em como resolver essa questão, daí surgiu a ideia do dia da integração ou festa da integração, que é a festa onde a gente conseguia fazer integrar os brasileiros com os bolivianos através das atividades culturais, enfim para diminuir essa questão do bullying. Todos os anos a gente trabalha um tema específico referente as culturas e as diferenças culturais. A última festa que ocorreu em 2019, o tema foi “a cultura nos identifica e o conhecimento nos une” que nós procuramos trabalhar às questões culturais dos alunos que moram na Bolívia, com essas festas, nós procuramos sempre trazer os pais para a escola tanto da Bolívia, quanto do Brasil, nós fazemos uma reunião com toda a comunidade para conversar sobre a participação nesse dia festivo, pois é o momento que as duas culturas se une, colocamos no início da festa o hino nacional da Bolívia e o hino nacional do Brasil, bem como as bandeiras com as cores dos dois países, mostrando as questões culturais e dizendo que existem diferenças culturais sim, e que podemos conviver mais forma igualitária, sem o bullying, sempre incentivando uma boa convivência social. (Coordenador pedagógico, conversa via aplicativo WhatsApp, 2020)

Figura 2- Cartaz de divulgação da festa de integração da Escola Municipal Rural Eutrópia Gomes Pedroso



Fonte: Redes sociais da escola, 2020

Figura 3 – Apresentação Cultural na Festa da Integração 2019 na Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso



Fonte: Redes sociais da Escola, 2019

Na fala do coordenador podemos perceber a função integradora da festa, levando em consideração a pluralidade das culturas existente naquele espaço escolar, e que diversidade e diferenças são manifestações eminentemente humanas, que resultam das diferenças raciais e culturais, e que essa diversidade é natural e

enriquecem, ampliam as relações entre as pessoas. Na escola, essa multiplicidade de infinitas diferenças pode resultar nos conflitos e até o “Bullying”⁸ que o coordenador ressaltou como um dos motivos de realização e permanência dessa temática “integração”.

Mantoan (2013) em sua obra “O desafio das diferenças nas escolas”, traz essa dimensão e possibilidade de uma escola acolhedora em incluir as diferenças inerente ao ser humano, e as suas vivências fora ou dentro do ambiente escolar, torna o espaço um lugar acolhedor. E que as práticas educativas de integração das diferenças na escola possibilitam o entorno da comunidade um acolhimento em que todos sejam respeitados e valorizados.

Na outra escola brasileira participante da pesquisa, também se desenvolvem projetos educativos relacionados à cultura boliviana, com apresentações de danças típicas, além de reuniões com as famílias mostrando a importância do convívio e da interatividade, proporcionando uma melhor harmonia no ambiente escolar:

Figura 4- Festa Mexicana na Escola Municipal Pe, Ernesto Sassida (CAIC) realizada em 2019



Fonte: Redes sociais da Escola, 2019

Observamos nas unidades de ensino de Puerto Quijarro, que ambas desenvolvem projetos de integração cultural, previstos no calendário escolar boliviano que contempla duzentos dias letivos com cinco horas diárias de atividades. Estes projetos são realizados em etapas: municipais, departamentais (região) e nacionais.

⁸ Bullying é a prática de atos violentos, intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que podem causar danos físicos e psicológicos às vítimas. O termo surgiu a partir do inglês *bully*, palavra que significa tirano, brigão ou valentão, na tradução para o português. (PORFÍRIO, Francisco. "Bullying"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>. Acesso em 11 de novembro de 2020).

Eles abrangem as danças, o teatro e os jogos. No caso da dança, cada unidade de ensino apresenta uma dança típica referente a uma comunidade cultural. Os grupos concorrem entre si na busca de representarem o Departamento a qual pertencem e posteriormente pleitear o primeiro lugar a nível nacional.

Dentro dessa programação das escolas de fronteira, ao realizarem atividades culturais para integração e fortalecimento de identidade, podemos perceber a falta da experiência com o objeto livro, ou com projetos de leitura como uma possibilidade de aproximação de vivências, considerando que a literatura é um dos mais importantes instrumentos da cultura humana a ser apropriado pelas crianças. Pois em ambas as escolas, quando se fala em integração, as práticas educativas se resultam apenas em incentivar as manifestações culturais dos países, como as danças, as vestimentas, a alimentação, etc... A interação cultural vai além da ênfase em datas folclóricas ou momentos especiais, mas o próprio currículo da escola precisa influenciar a ação em sala de aula.

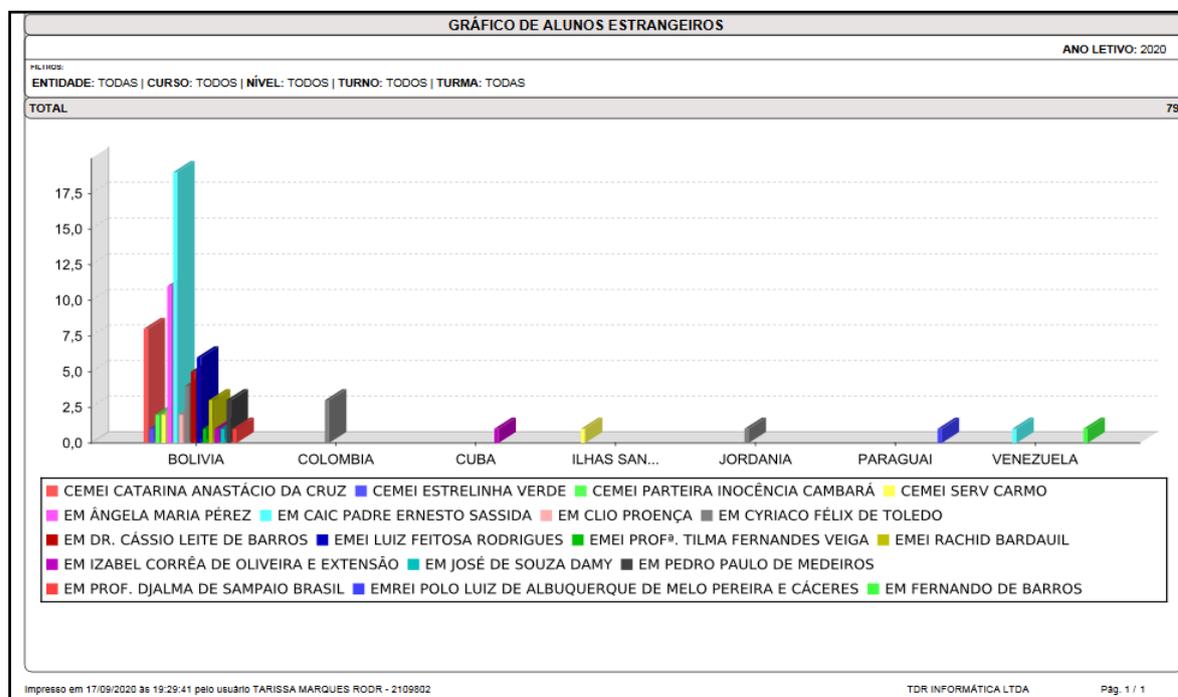
Pensando nas possibilidades que a arte da palavra, a literatura, poderia permitir a essas crianças pertencentes a escolas de fronteiras, seria um bem necessário, propiciar a vivência de alteridade e da experimentação, pois quando lemos uma história, evocamos lembranças, memórias, despertamos emoções, pois vai além de uma ficção, ela não diz respeito somente aos personagens ali ilustrados, ele se refere a nós pelas sensações e reflexões que o livro carrega sobre si.

Nas palavras da autora Yolanda Reyes (2012), essa experiência com o objeto livro permanece no leitor, além do momento em que se realiza, assim desempenhando um importante papel na formação humana, pois lemos literatura para conversar com o mundo, para estranhá-lo ou reconhecê-lo.

Entendemos que as escolas aqui apresentadas procuram desenvolver atividades de integração, pelo fato de possuir um número significativo de alunos de origem boliviana e estrangeiros. A presença dos alunos estrangeiros nas escolas em Corumbá não se limita apenas às escolas objetos de estudo dessa pesquisa, de acordo com o Sistema de Gestão Escolar –TAGNOS (2020), da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, a rede possui matriculados neste ano 14.857 alunos nos diferentes níveis de ensino desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Deste número, 79 são considerados estrangeiros, ou seja, que possuem a documentação regulamentada como estrangeiros, possuem diversas nacionalidades como: cubanos, colombianos,

paraguaios, venezuelanos, jordanos e a predominância de bolivianos, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Alunos estrangeiros na Rede Municipal de Ensino de Corumbá em 2020



Fonte: Sistema de Gestão Escolar- TAGNOS, 2020

A realidade multicultural existe em toda a cidade de Corumbá, o que a define como essencialmente de fronteira, para além do espaço geográfico, e a necessidade de valorização das variações culturais de gênero, raça, padrões linguísticos, sociais e étnicos, também são existentes no âmbito escolar. Nesse contexto é necessário que as instituições formais escolares ofereçam propostas pedagógicas que favoreçam a inclusão multicultural, de forma que valorizem as especificidades do indivíduo extinguindo os estereótipos e preconceitos evidentes quando se tem encontro de culturas.

Nesse sentido, a literatura cumpre bem o seu papel, como um precioso instrumento de sobrevivência nesse espaço escolar. Yunes (2003), afirma que, por meio da leitura somos menos “eu”, e sim “nós”, que a leitura muda o ser humano, e que podemos alcançar a nossa partilha da vida com os outros.

1.4. Contextualizando a literatura Infantil na Bolívia

Educação e literatura sempre seguiram de mãos dadas, todavia, uma relação ainda mais estreita é a educação com a literatura infantil. Este vínculo surge nos países latino-americanos na última parte do século XIX e na Bolívia a partir da primeira metade do século XX. Este fenômeno ocorreu na Bolívia pelo fato de os professores serem os primeiros a edificarem uma literatura específica para crianças no país.

De acordo com Isabel Mesa Gisbert, em seu livro *“Historia da literatura infantil e juvenil da Bolívia”*⁹:

A literatura infantil e juvenil boliviana, como a de outros países latino-americanos, nunca foi levada em conta como literatura. Escritos dedicados às crianças não são vistos como um tema literário sério e é por isso que estudos de literatura, críticas literárias, antologias, biografias e dicionários de autores bolivianos não incluem os criadores da literatura infantil (GISBERT, 2019, p.17, tradução nossa)¹⁰

A história da literatura infantil boliviana, segundo Gisbert (2019), perpassa desde a época pré-colombiana refletida nos mitos e lendas da tradição oral que surgiram nas comunidades indígenas bem como ao sincretismo de duas culturas, a dos espanhóis (colonizadores) e a indígena durante a colônia, que passou-se a chamar contos populares.

A literatura infantil boliviana, também chamada literatura indígena antes da independência do país, é o berço do imaginário, pertencente nos livros infantis bolivianos, as figuras culturais pertencentes aos andes, ao altiplano, também tem suas relações diretas ao período pré-colombiano:

Dessa forma, entendemos que as raízes da literatura infantil atual têm passado comum nessas regiões que compartilham culturas pré-colombianas e cujos estudos não podem ser divididos porque são histórias de todos. (GISBERT, 2019, p. 25, tradução nossa)¹¹

⁹ No original: Historia de la literatura infantil y juvenil de Bolivia.

¹⁰ No original: La literatura infantil y juvenil boliviana, al igual que la de otros países latinoamericanos, nunca fue tomada en cuenta como literatura. Los escritos dedicados a los niños no son visto como un tema literario serio y por eso los estudios de literatura, las criticas literarias, las antologías, las biografías, y diccionarios de autores bolivianos no incluyen a los creadores de la literatura infantil (GISBERT, 2019, p.17)

¹¹ No original: De esa manera, entendemos que las raíces de la literatura infantil actual tienen un pasado común em aquellas regiones que comparten culturas precolombinas y cuyo estudio no es posible dividir porque son historias de todos. (GISBERT, 2019, p. 25)

Para compreender esse desenvolvimento do período pré-hispânico é importante considerar os povos que habitavam aquela região, que hoje chamamos de América do Sul, mais precisamente que incluem do norte do Chile, Peru, e Bolívia, denominada zona andina, os incas. Antes da chegada dos espanhóis, as culturas ayamara e quéchua possuíam um amplo repertório literário composto por mitos, lendas e fábulas, mais dedicadas aos deuses e fenômenos da natureza, "[..]no século XV, quando a área andina foi conquistada pelos incas, uma combinação de gêneros literários ocorreu em que eventos cotidianos e histórias[..]" (GISBERT, 2019, p.27, tradução nossa)¹².

Já na época colonial, a América foi importando a cultura europeia, tanto a arte quanto as letras, surgindo novos mitos, novas histórias, tirando a figura dos deuses andinos das tradições orais, trazendo o catolicismo. Os primeiros livros que chegaram na Bolívia, mais precisamente em Potosí, foram voltados para a evangelização:

O livro que veio para a América não era um objeto inacessível; embora houvesse edições caras, também havia edições muito baratas. Além disso, os livros não só circularam nas grandes cidades, mas os notórios registros que percebem que também chegaram às áreas rurais, especialmente desejados pelos clérigos que transmitiam a doutrina católica. (GISBERT, 2019, p. 67, tradução nossa)¹³

O processo de formação da literatura infantil na Bolívia, embora tardio em relação a outros países da América do Sul, apresenta particularidades semelhantes ao processo europeu no que se refere à utilização do texto literário infantil como um instrumento de propagação ideológica e educativa, que formava o ser (criança), logo em seus primeiros anos, com conceitos religiosos, políticos, ético e cultural válidos em cada período.

A Bolívia é considerada a mais indígena de todas as nações da América do Sul. Seu forte componente racial Aymara, Quechua e Guarani, corresponde a 75% da população do país. As crianças dessas culturas têm pouco acesso a livros infantis impressos em suas línguas maternas, porque simplesmente não existem. A obra

¹² No original: "En el siglo XV, cuando la zona andina fue conquistada por los incas, tuvo lugar una combinación de géneros literarios em la que acontecimientos cotidianos y relatos" (GISBERT, 2019, p.27).

¹³ No original: El libro que llegaba a América no era un objeto inaccesible; si bien había ediciones costosas, también las había muy baratas. Además, los libros, no solo circulaban en las ciudades importantes, sino que los registros notariales dan cuenta de que también llegaban a los ámbitos rurales, apetecidos sobre todo por los cleros que impartían la doctrina católica. (GISBERT, 2019, p. 67)

“*Lendas da minha terra*”¹⁴(1929), escrito por Antônio Díaz Villamil, foi o primeiro livro dedicado especificamente às crianças, com narrações baseadas no folclore nacional, com protagonista crianças. Na dedicatória, o autor diz: “*Queridas crianças, para vocês foram idealizadas essas narrativas simples, com o desejo intenso de que conheçam e amem as coisas longínquas da nossa terra*” (GISBERT, 2019, p.50, tradução nossa)¹⁵

Figura 5- Capa do primeiro livro infantil boliviano: *Leyendas de mi Tierra*”



Fonte: Livro: Pioneiros da literatura infantil, 2013

Os primeiros passos para a publicação de uma literatura infantil em línguas nativas, aconteceu, devido a educação intercultural e bilíngue, cuja função era alfabetizar as crianças e adultos com os contos extraídos da própria cultura. E com a Reforma Educativa de 1994, foi elaborado um material literário destinado às aulas do

¹⁴ No original: *Leyendas de mi tierra* (1929).

¹⁵ No original: “Queridos niños, para vosotros se han forjados estas sencillas narraciones, con el afán de que conozcáis y améis las cosas remotas de nuestra tierra”(GISBERT, 2019, p.50)

ensino primário, pois nessa constituição, já no primeiro artigo, fez-se o reconhecimento da identidade multiétnica e pluricultural da Bolívia.

Essa reforma propôs um grande projeto nacional a respeito das línguas maternas mais importantes da Bolívia: castelhano, aymara, quéchua e guarani. Foram incluídas também, no currículo da educação primária, a leitura e a escrita da língua materna, a aprendizagem oral do castelhano como segunda língua e a mudança para a leitura e escrita nesse idioma. Assim os alunos consolidavam suas habilidades de leitura e escrita na língua materna, garantindo o processo educacional nos dois idiomas. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA BOLÍVIA, 2003, p. 27, tradução nossa¹⁶).

Sobre a Reforma Educacional:

A reforma educacional foi a que deu maior impulso à literatura infantil em idiomas nativos e também em publicações bilíngues, graças ao projeto da biblioteca em sala de aula. Cada uma delas era composta por enciclopédias, dicionários, livros informativos, livros de artesanato e também literatura. (GISBERT, 2019, p. 42, tradução nossa)¹⁷

A autora ainda esclarece que a Lei nº 1565 da Reforma Educacional foi revogada e substituída por um novo projeto educacional no ano de 2010, a *Lei da Educação Avelino Siñani Elizardo*, e que essa legislação se refere à literatura da seguinte maneira:

A Literatura é o meio que ajuda a criar, recriar e expressar a imagem da realidade e da fantasia através da palavra, de maneira agradável. Nos povos nativos, geralmente é oral, [...] portanto, é essencial começar a reescrever a literatura indígena, em seu próprio idioma [...]. Deve promover a valorização do local, regional e nacional, na contratação com o latino-americano e o universal. Em outras palavras, não se limita apenas ao ensino da literatura, mas à sua produção; isto é, aprender literatura fazendo literatura. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011, p.11, tradução nossa)¹⁸

¹⁶ No original: MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE BOLÍVIA, 2003, p.27.

¹⁷ No original: La reforma educativa fue la que dio mayor impulso a la literatura infantil em lenguas originarias y también en publicaciones bilingües, gracias a proyecto de biblioteca de aula. Cada una de estas estaba compuesta por enciclopedias, diccionarios libros informativos, libros de manualidades y también literatura. (GISBERT, 2019, p.42)

¹⁸ No original: La literatura el medio que ayuda a crear, recrear y expresar la imagen de la realidad y la fantasía a través de la palabra, de manera amena. Em los pueblos originarios por lo general es oral [...] por lo que empezar a reescribir la literatura indígena, em su propia lengua, es esencial [...]. Debe promover la valorización de lo local, regional y nacional, en contratación con lo latinoamericano y universal. Em otras palabras, no solo se limita a la enseñanza de la literatura sino a su producción; es decir, aprender literatura haciendo literatura. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2011, p.11)

Porém Gisbert (2019) alerta que, mais uma vez mudaram-se de leis e programas educacionais, na Bolívia, no entanto, a produção de literatura infantil em línguas nativas não são incentivadas e que houve uma tiragem de textos elaborados para contribuir com a alfabetização, mas os exemplares não foram acessíveis a todos, foram distribuídos em bibliotecas e escolas previamente cadastradas no projeto.

A literatura infantil aparece tardiamente na Bolívia, se comparada a outros países latino-americanos que publicaram suas obras na metade do século XIX. Os fatores que incentivaram as publicações para as crianças vieram dos professores como estratégias para ensinar os pequenos. A autora Gisbert, em seu livro *“Pioneiros da Literatura Infantil Boliviana”* (2013)¹⁹, traz um panorama do desenvolvimento e dos autores que iniciaram os primeiros escritos para as crianças bolivianas e conta que no ano de 1964, alguns professores e poetas amigos se reuniram na casa de um deles para discutir sobre a importância e necessidade de se ter um texto literário próprio para as crianças em idade escolar e nesse dia formaram um grupo chamado “União de Poetas para Crianças”²⁰.

O grupo foi fortalecendo e, em 1967, realizaram o “Primeiro Congresso Nacional de Poetas”²¹, que em conjunto definiram seus objetivos: "Coletar e selecionar toda a produção literária adequada para crianças e adolescentes, sujeita aos seus interesses" e "que os escritores contribuam com suas produções voltadas para crianças, cuidando para que essa expressão não se afaste dos interesses de cada estágio evolutivo". (GISBERT, 2013, p.08, tradução nossa)²²

Já em 1973, acontece a primeira mesa redonda para discutir a literatura infantil. E nesse evento, deu-se origem ao “Comitê Central de Literatura Infantil- Juvenil que orientava: "Colete o material bibliográfico para crianças, analise-o e o selecione para o uso no ensino" e "Colete experiências artísticas em idiomas nativos como fontes vitais de uma cultura popular". (GISBERT, 2013, p.08, tradução nossa)²³

Em seguida acrescenta:

¹⁹ No original: *“Pionero de la Literatura Infantil Boliviana”* (2013).

²⁰ No original: Unión de Poetas para Niños (UNB)

²¹ No original: Primer Congreso Nacional de Poetas.

²² No original: “Recopilar y seleccionar toda producción literaria adecuada para la niñez y adolescencia, con sujeción a sus intereses” y “Que los escritores aporten con sus producciones dirigidas a la niñez, cuidando que dicha expresión no se aparte de los intereses propios de cada etapa evolutiva”. (GISBERT, 2013, p.08)

²³ No original: “Reunir el material bibliográfico para niños, analizarlo y seleccionarlo para su uso en la enseñanza” y “Recopilar las experiencias artísticas en lenguas nativas como fuentes vitales de una cultura popular”. (GISBERT, 2013, p.08)

“A literatura infantil no mundo e principalmente na Bolívia é para elites. É dever de todos quebrar esse privilégio procurando canais que atinjam a maioria e não há literatura na própria Bolívia, porque o pouco que temos nesse campo é destinado a crianças de língua espanhola. A maioria das crianças que falam línguas nativas não possui uma literatura adequada”. (GISBERT, 2013, p. 09, tradução nossa)²⁴

O “Comitê Central de Literatura Infanto Juvenil”²⁵ posteriormente passa a se chamar “Comitê Nacional de Literatura Infantil Juvenil”²⁶ e assim é denominado até os dias atuais, a partir desse comitê, em 2006, funda-se a “Academia Boliviana de Literatura Infantil e Juvenil”²⁷ que tem por finalidade estudar e pesquisar a literatura infantil e juvenil, do ponto de vista das teorias científicas, psicológicas e pedagógicas da ciência contemporânea, realizando e promovendo críticas literárias. Vale ressaltar que a academia possui também uma revista virtual para a difusão das obras literárias, chamada *Vuelan Vuelan*.

O percurso histórico da literatura infantil boliviana percorreu grandes momentos até chegar em seu êxito atual, graças a esse grupo de professores e poetas que pensaram no direito das crianças, no acesso à literatura de qualidade e própria para sua idade, garantindo e respeitando os contextos sociais e culturais próprios do seu país.

1.5 As competências literárias e interculturais

Em um contexto repleto de línguas, raças, religiões, dialetos, costumes, crenças como é a fronteira envolvendo Brasil/Bolívia, especificamente Corumbá/Puerto Quijarro, não se pode negar a existência da heterogeneidade cultural e naturalmente um arcabouço de culturas que transforma esse espaço em um lugar de experiência ímpares para um extenso e variado campo de pesquisa. Essa complexidade vem acompanhada de questões que brotam em ambos os lados do território e que se apresentam como interculturais.

²⁴ No original: “La literatura infantil em el mundo y especialmente em Bolivia es para élites. Es un deber de todos romper este privilegio buscando los canales que sirvan para llegar a las mayorías”, y, “No existe una literatura propiamente en Bolivia, porque lo poco que tenemos en este campo está destinado para niños de habla castellana. La mayoría, los niños que hablan lenguas nativas no tienen una literatura apropiada”. (GISBERT, 2013, p. 09)

²⁵ No original: Comité Central de Literatura Infantil- Juvenil.

²⁶ No original: Comité Nacional de Literatura Infantil-Juvenil.

²⁷ No original: Academia Boliviana de Literatura Infantil y Juvenil.

A interculturalidade é compreendida como uma relação de alteridade entre pessoas que são diferentes por sua cultura, gênero, religião etc. Essas relações são positivas se uns e outros aceitam seu modo diferente de ser. (XAVIER, 2005, p. 48)

É preciso entender que neste espaço fronteiriço existem diversas práticas sociais, econômicas e culturais. Tanto que Albuquerque (2006) já destacou que as fronteiras são fluxos, misturas e separações, obstáculos, integrações e conflitos, domínios e subordinações por que “representam espaços de poder, de conflitos variados e de distintas formas de integração cultural.” (2006, p.5) É nesse lugar que se estabelece a integração ou não entre os indivíduos dos dois países. Embora as crianças, neste espaço, possam sofrer a inclusão ou exclusão, a cultura do outro contamina sem pedir licença ou se preocupar com os aspectos legais.

E a ideia da interculturalidade pode contribuir para a convivência igualitária entre os diferentes. Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. O enfoque da educação intercultural pode enfatizar a relação entre culturas diferentes como fator pedagógico importante. (FLEURI, 2003, p.21)

As contribuições entre os dois países para a educação dizem respeito a troca de experiências, costumes e valores. Cada povo com suas experiências históricas e diferentes abordagens. Para os professores bolivianos, os alunos são como pequenas pedras que precisam ser “lapidadas” por seus professores.

Uma relação de interculturalidade é qualquer uma que acontece entre pessoas de culturas diferentes, e as atitudes dessas pessoas podem ser denominadas de ações interculturais. Na fronteira, vivida como um território de muitas identidades, esse encontro de culturas faz parte de todo sistema educativo. Os alunos desta região fronteiriça podem usar essa riqueza a favor do alargamento de mentalidades e desenvolvimento de valores que confrontam a intolerância e o preconceito relativos às diferenças e semelhanças em um contexto de afastamento, indiferenças, visto que estarão expostos às questões culturais de uma ou outra forma e sem qualquer orientação ou direcionamento, podendo atuar de acordo com seus propósitos particulares. E uma das ferramentas que contribui para implementar um ensino mais eficaz nesse espaço é a literatura.

A literatura infantil, em si, não tem uma finalidade específica, não pode ser escrita a pedido e nem com intenção didática, moralista, muito menos doutrinária, ela

tem que nascer de um espírito livre, pronto para andar descalço e sem medo, e pode ser um espaço para encontros interculturais, mostrando as diferenças e identificações de uma sociedade, no caso de Corumbá e Puerto Quijarro, como instrumento para as crianças reinventarem uma história diferente, dar e receber sem preconceitos, sem complexos de inferioridade ou superioridade, possibilitando trocas, encontros e tolerância para com o diferente e aceitação do plural. Talvez a literatura infantil traga uma nova maneira de sonhar com um mundo mais humanizado. Os textos literários quando apresentados no contexto escolar intercultural, os sujeitos que fazem parte dessa comunidade têm a possibilidade de se reconhecerem, de questionarem ao seu redor, tornando o espaço escolar um ambiente de respeito à diversidade e a sensibilização para conviver com o outro. Segundo Yunes:

A leitura tem um privilégio que é o de apresentar o mundo do desnudado das velhas escritas, das ideologias marcadas na sua produção, desnudado da letra morta, da escrita paralisante, determinada por uma razão exterior e estranha à pessoa, até que esta possa trazê-la a vida com seu próprio sangue, seu próprio vigor. (YUNES, 2003, p.48)

Quando uma criança é submetida a uma situação de leitura literária, ela apreende e incorpora vivências e sensações até então despercebidas ou mesmo desconhecidas, Zilberman (2012, p.47), assinala que o tipo de relação construída entre o texto e o leitor só implica uma aprendizagem significativa se o texto for aceito como alteridade no qual o leitor dialoga com os personagens e se coloca no lugar do outro, a ponto de vivenciar um encantamento e identificar-se com a história.

A fala de uma professora boliviana, participante da pesquisa, orienta como utilizar a literatura em suas aulas:

“Bem, primeiro selecionamos os textos que leremos com as crianças e escolho o meu aluno e dou a ele a oportunidade de escolher qualquer texto que seja literário de histórias. Então porque a leitura para as crianças entra mais pelas imagens, e eu digo para eles explicarem para a classe, tipo uma mesa redonda para que eles possam dizer o que entenderam das leituras”.²⁸ Tradução nossa. (Professor boliviano D3, ver a íntegra na p.136)

²⁸ No original: Bueno, primero seleccionamos los textos que leeremos con los niños y elegimos a mi estudiante y le damos la oportunidad de elegir cualquier texto ya sean cuentos literarios u otros. Así que, porque leer a los niños va más a través de las imágenes, y les digo que expliquen a la clase, como una mesa redonda para que puedan decir lo que entendieron de las lecturas. (Profesor boliviano B3)

A metodologia utilizada pela professora em expor os livros e deixar a criança manusear é uma experiência que Zilberman (2012), coloca como uma competência literária, pois a criança apropria-se do texto como em uma forma ritualizada:

[...] ele apalpa a obra, sentindo-se de modo tátil e explicitando a natureza carnal do livro. Depois, procura as figuras, detendo-se nas imagens visuais, para só mergulhar nas letras, que os conduzem a universos fantásticos, distantes no tempo, no espaço, nas ideias, mas próximo dele, dada a materialidade do livro, para onde o leitor, apaixonado, sempre retorna. (ZILBERMAN, 2012, p. 47)

Assim, podemos compreender que quando o “Pequeno Leitor Fronteiriço”²⁹ se encontra nos reflexos da sua própria existência em um texto literário e os identifica com o outro culturalmente, ele conseguiu desenvolver uma competência literária.

O conceito de competência pode, em nosso entender, assumir delineações polissêmicas, na medida em que se aplica a diversos campos do conhecimento com vários sentidos, tornando-se, assim, complicado, atribuir o seu significado. No contexto desta pesquisa, utilizamos o que parametrizou Chomsky (1965), como o conhecimento da língua, em que o indivíduo interioriza as estruturas e regras, aplicando-as em situações concretas, não se preocupando com a função social daquela. O desenvolvimento de competências ajuda na construção mental, e para que tal processo ocorra, o professor deve selecionar textos literários que motivem os sujeitos. Nos anos iniciais, considera-se fundamental que o professor saiba levar ao contexto pedagógico uma diversidade de obras literárias que promovam uma experiência cognitiva e afetiva, de forma a assegurar um compromisso do sujeito com a leitura e a literatura, que o levem ao desenvolvimento de competências várias nomeadamente na aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Colomer e Camps (2002, p. 175) consideram que a diversidade de textos existentes para crianças pode gerar novas linguagens, desde que, pela capacidade de transformação, aqueles sirvam de incentivadores semióticos, integrando-se estes no designado cânone literário para a infância. A criança recontextualiza a história pertencente ao património de uma memória coletiva e, sem deteriorar a comunicação subjacente, perpetua-se no tempo. A sua competência literária desenvolve-se ao nível dos conceitos e dos valores implícitos do texto, como o bem/mal, triunfo/derrota, amor/ódio, esperança/desespero, igualdade/desigualdade, justiça/injustiça, entre outros aspetos que poderíamos enumerar. Também o atingir da capacidade de

²⁹ Nomenclatura usada na pesquisa quando se trata das crianças das escolas na fronteira Brasil/Bolívia.

percepção do Outro, respeitando e aceitando a sua diferença, permite ao leitor perceber o quanto alarga os seus horizontes, num crescendo diálogo com outras culturas, outros valores, outras etnias, fatores preponderantes à compreensão das diferenças e maneiras de estar na sociedade, ajudando a perceber como se relacionam os outros e aprendendo a agir em diferentes contextos sociais.

A escola de fronteira tem como um dos principais papéis formar os alunos, filhos de imigrantes, bons cidadãos, respeitadores das leis institucionalizadas no país de acolhimento. As minorias religiosas, linguísticas e nacionais, viram-se, muitas vezes, obrigadas a adquirir uma nova identidade e a tomarem uma nova consciência nacional.

Pois, quando esse aluno boliviano adentra o espaço escolar brasileiro, muitos tiveram que abdicar da sua cultura, da sua língua, das suas tradições face às novas exigências jurídicas e educativas do país hospitaleiro. Sendo assim, nessa pesquisa propomos algumas obras literárias infantis como constructo social na fronteira Brasil/Bolívia no auxílio do desenvolvimento das competências literárias com os Pequenos Leitores Fronteiriços.

As obras publicadas no “*Catálogo de Literatura Infantil-Pequenos Leitores Fronteiriços*”³⁰ foram selecionadas considerando as diversidades de funções que um livro carrega e suas relações com os *Pequenos Leitores Fronteiriços* a fim de possibilitar diversificadas experiências literárias, dentro de uma perspectiva histórica-cultural.

Nessa perspectiva da pluralidade cultural, a obra “*A kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia*” de Susana Ventura, apresenta um mundo novo a espera do leitor pois são fábulas refinadas, contos de pura magia, histórias de amor, mostrando um modo de ver o mundo e a vida que desafia e faz pensar. No livro, a Bolívia se revela em doze diferentes faces, para serem vistas e interpretadas, por crianças fronteiriças país tão próximo do nosso, mas ao mesmo tempo tão distante.

Outra obra interessante para tratar das questões culturais é o livro “*Todo mundo é misturado*” da autora Beth Cardoso, que apresenta a vida escolar do menino boliviano Pablo, que logo faz amizade com uma simpática menina chamada Júlia, e os dois enfrentam a discriminação em sala de aula, pelo fato de sua nacionalidade, e uma série de mal-entendidos e palavras trocadas em português e espanhol armam

³⁰ Este catálogo é objeto da proposta de ação da pesquisa. CLB:ISBN:978-65-00-15768-0

um cenário nada amigável para Pablo. Mas no fim tudo acaba resolvido e a turma compreende que todos somos juntos e misturados.

Já o livro *“Mitos, Contos e Lendas da América Latina e do Caribe”* publicado em 2008 em uma coletânea de vários autores, apresenta uma seleção contos orais que envolvem variados temas, fantasmas, seres fantásticos, lendas de amor, e lugares encantados, com personagens do folclore latino.

Outro livro da Susana Ventura: *“Um lençol de infinito fios”*, conta a história de Maria, uma garota boliviana que vive em São Paulo com sua família. Ela tem um caderno onde escreve histórias e pensamentos, pois pensa em ser escritora um dia. Com seus amigos Juan, Manoela e Jun, vive o dia a dia da grande cidade e prepara um trabalho para a escola sobre os países da América Latina. Num dia de pesquisa na Biblioteca Mário de Andrade, os amigos conhecem Ludmi, uma jovem haitiana que está na cidade em busca de seu pai. Um lençol de infinitos fios é uma delicada narrativa sobre o valor da amizade e a descoberta do poder e da solidariedade.

Ainda nessa perspectiva de imigração a obra *“A menina que abraça o vento”* da autora Fernanda Paraguassu conta, a história de Mersene, uma garotinha que teve que se separar de parte da família para fugir do triste conflito vivido na República Democrática do Congo. Enquanto se adapta à nova vida no Brasil, ela cria uma brincadeira para driblar a saudade.

Enfim, a realidade social e cultural que essas obras trazem pode enriquecer e fortalecer o multiculturalismo presente no espaço escolar fronteiriço.

CAPÍTULO II O SER FRONTEIRIÇO

“Cada um é muita gente. Para mim sou quem me penso, para outros - cada um sente o que julga, e é um erro imenso.”

Fernando Pessoa

Afinal o que é ser fronteiriço? Essa indagação ganha espaço quando observamos, pelas ruas de Corumbá, imagens como esta:

Figura 06- Boliviana com trajes típicos na rua Frei Mariano.



Fonte: Autor, 2020

Tranquilamente, uma senhora fronteiriça atravessa a principal rua de Corumbá, com sua *pollera*³¹, uma saia longa com pregas avolumada, em razão das várias camadas de tecidos utilizadas em sua confecção, bem como os cabelos divididos em duas longas tranças. Neste capítulo, apresentamos discussões referentes à identidade, culturas e alteridades no cotidiano dos fronteiriços, na perspectiva de vislumbrar a literatura como aproximadora de culturas na fronteira de Corumbá /Puerto Quijarro, pensando as crianças e suas relações multiculturais no ambiente escolar.

2.1 Identidade e Literatura

O termo “fronteiriço” é empregado nesta pesquisa para identificar as pessoas residentes na fronteira sejam elas bolivianas ou brasileiras. É bom assinalar,

³¹ O uso da Pollera é uma marca que as identifica com a sua origem indígena e rural.

entretanto, que a maioria dos corumbaenses não se consideram fronteiriço, atribuindo, erroneamente, o adjetivo apenas àqueles que moram no lado boliviano.

A identidade tem faces diversificadas, ser de algum lugar significa pertencer ou se identificar com esse lugar. Quando esse lugar é uma fronteira que apresenta cidades gêmeas, como no caso Corumbá e Puerto Quijarro, importa refletir sobre como e em que as relações se estabelecem na construção da identidade fronteiriça de quem vive nesse território.

Compreende-se que primeiramente seja preciso apresentar uma definição de identidade. Charles Taylor (1994, p.54) descreve a identidade como “aquilo que nós somos, ‘de onde nós provimos’. Deste modo definido como um ambiente no qual os nossos anseios, desejos, opiniões e gostos fazem sentido”.

O conceito de identidade cultural adotado nesta pesquisa apoia-se naqueles produzidos por Stuart Hall (1998) e Homi Bhabha (2013) e outros, que não pensam a identidade como fixa, imóvel, cristalizada, mas sim sujeita a mudanças, transformações, produzidas e ressignificadas nas práticas culturais.

Partimos da premissa de que a construção de identidades (étnicas, culturais, territoriais e sociais etc.) é um processo que está intrinsecamente ligado a contextos marcados por relações de poder simbólico que, no caso das fronteiras, sejam elas políticas ou econômico-culturais, isso fica ainda mais acentuado. Uma representação social ou um símbolo tem papel fundamental de legitimação à medida que passa a ser conhecida e reconhecida como verdadeira por aqueles que lhe estão sujeitos ou que a constroem.

Pierre Bourdieu traz um entendimento a cerca desse poder existente:

O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnosiológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular; do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama de conformismo lógico, quer dizer, ‘uni a concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências. (BOURDIEU, 1996 p. 9)

Conforme Tomaz Tadeu Silva (2014), a identidade passa por processos de transformação e de aperfeiçoamento, desta forma se transforma em dificuldade social, pois o encontro com o “outro” é essencial nesse mundo de diversidades em que se vive hoje. Pensando desta maneira, pode-se compreender que a fronteira deixa de ter uma função negativa, como um obstáculo que não pode ser atravessado, e assume um caráter positivo, de comunicação entre os países vizinhos.

Segundo a autora Reichel (2003, p. 281), os enfoques nos estudos sobre fronteiras têm se ampliado, sendo destacadas as dimensões sociais e culturais, isto porque “esses agentes sociais interagem com a fronteira e dela se aproveitam para concretizar desejos, reagir a dificuldades, estabelecer contatos, transformando-a em zona fronteira”, desta forma demonstra-se que a fronteira funciona mais como uma área de contato e de intercâmbio para os indivíduos que ali habitam e são cotidianamente influenciados por esta relação do que como uma linha imaginária que divide o território pertencente a um e ao outro.

Manuel Castells traz o conceito de identidade como fonte de significado e de experiência de um povo: é “processo de construção de significado com base em um atributo cultural” (1999, p. 22). Para o autor, as identidades são sempre construídas, utilizando-se de elementos da geografia, da história, de instituições e de memórias coletivas, organizações e aparatos de poder e da religião que são processados e reinterpretados pelos indivíduos e grupos sociais, formando seus significados.

O espaço fronteiro possibilita essas interações, uma vez que o fluxo frequente dos sujeitos dos países aproxima as culturas ao ponto de fazerem contatos fortes e, conseqüentemente, misturam-se. Mesmo para essa interação, a linguagem reflete a mistura que ocorre entre as culturas e, ao mesmo tempo, é compartilhada pelos falantes das duas nacionalidades, o contato que acontece dentro do intercâmbio social desempenha um papel fundamental na construção do ser humano, através da relação interpessoal concreta com outros homens.

Para Silva (2014) a identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de limites, essa separação, constrói barreiras humanas nas relações estabelecidas pelos cidadãos fronteiros, reafirmando as relações de poder que toda fronteira carrega consigo.

Castells (1999, p.21) define identidade como sendo a “fonte de significado e experiência de um povo”, nesse sentido a fronteira Brasil-Bolívia ainda está à mercê de uma construção identitária do ser fronteiro.

2.2 Pequenos Leitores Fronteiros: Histórias, Culturas e alteridades

Pensar as crianças que transitam e vivem em uma fronteira, é uma reflexão que demanda sensibilidade e problematização do desenvolvimento da infância em um espaço de variáveis trocas culturais e significações.

No espaço fronteiroço Corumbá/Quijarro, grande parte das crianças atravessam diariamente a pequena ponte, deixando para traz seu povo e seus amigos, muitas vezes para estudarem em escolas brasileiras e outras para acompanhar seus pais na labuta diária. Podemos descrever esse fenômeno a partir de observações diárias de uma escola municipal em Corumbá: os pais ou responsáveis chegam com as crianças em seus veículos (TRUFI)³², aguardam atentamente o sino tocar e entre despedidas de “hasta luego mamá, papá” seguem para as respectivas salas de aula.

A partir daí as línguas se misturam, entoam o portunhol, (fenômenos que ocorrem em fronteiras de línguas portuguesa e espanhola), riem, enfim, diversos signos tornam-se evidentes, sejam por meio da linguagem corporal, seja pelas brincadeiras na hora do intervalo, seja pelas cantigas e parlendas que se misturam na interação escolar.

As brincadeiras são presentes na vida da criança, independente de nacionalidade, etnia ou qualquer nomenclatura que se usa para classificar o ser humano. Elas são aprendidas desde cedo por meio das relações que vão se estabelecendo entre os sujeitos e a cultura à qual pertence.

O processo de construção cultural de uma criança perpassa o mundo do faz de contas iniciado no seio familiar, as infâncias vividas entre os dois países, que, apesar de culturas e direitos distintos, convivem e sobrevivem e por vivenciarem uma realidade fronteiroça, juntam-se em um local em comum: a escola.

Para desvelar as características culturais das infâncias nesse contexto fronteiroço, utiliza-se o conceito de cultura que Eagleton (2011, p.54) defende como um:

Complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico (...), e ainda coloca como um complexo que inclui conhecimento, crença, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo ser humano como um membro da sociedade. (EAGLETON, 2011, p. 55)

As crianças bolivianas que moram no lado brasileiro, ou que nasceram de famílias bolivianas no Brasil, herdaram costumes e culturas dos pais, e nas escolas são identificadas não apenas pelo sotaque ou idioma, mas pela maneira que se vestem e se comportam, pelos lanches na hora do intervalo (saltenhas, banana frita, tortillas),

³² Automóvel pequeno que faz transporte público na Bolívia.

pois a escola passa a ser o espaço de diálogos e trocas, onde as culturas e identidades conversam de maneira próxima. Laraia, explicita que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado, e que ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam. (LARAIA, 2014, p. 45)

Considerando a identidade uma construção cultural, em meio a essa complexa realidade, as crianças constroem suas identidades em uma relação de diferenças, em um processo de referências cruzadas. Hall (2004) considera que a identidade está sempre em transformação e pode ser considerada fragmentada e fraturada, que a identidade é algo móvel, é construída por práticas, que por vezes se atravessam.

Ao pensarmos no indivíduo, na criança em sociedade, entendemo-lo como ser humano que convive em uma pluralidade de várias culturas diferentes pelo fato das sociedades serem culturalmente inter-relacionadas. (CASTELLS, 1999, p.19)

É nesse caminho que buscamos entender o espaço escolar brasileiro e boliviano que recebe crianças de ambas nacionalidades e singularidades, vamos percebendo que por meio de diferenças e semelhanças oferecidas pelo local situado no espaço geográfico, que as identidades são construídas.

Pensar na educação e na diversidade cultural que esse espaço fronteiriço carrega, significa contribuir para tornarmos visíveis as diferenças socioculturais presentes e compreendermos o que se caracteriza como diversidade cultural.

Ao chegar à escola, uma criança é portadora de experiências acumuladas ao longo de sua infância, evidenciadas por meios de suas atitudes, seus hábitos, e seus valores que refletem a cultura do seu grupo social, do meio que ela convive e que a constitui como pessoa. Na escola, o diálogo de alteridade seria o espaço mais condicente de compreensão do outro. De acordo com o filósofo Emmanuel Lévinas (2010, p.78), a alteridade excede a relação de compressão do outro, ele considera fundamental a relação com o outro, para que se possa constituir-se, além da curiosidade de conhecê-lo, com simpatia, com amor, com interesse pelo diferente, e deixá-lo ser quem ele é.

Ao pensar no campo da escola e das crianças na fronteira Brasil/Bolívia, esse pensamento de Lévinas estabelece uma nova forma de compreensão do outro e a significação que isso carrega em si pode permitir que a forma de ver o outro, a partir do que me constituo, de certa forma baliza as ações em torno do relacionamento entre

os sujeitos fronteiriços. Como o poeta Sergio Vaz escreveu em seu livro de crônicas, *Literatura, Pão e poesia* (2011, p.84): “As crianças são felizes porque ignoram os muros que os adultos constroem”.

Nesse sentido, a escola como um espaço plural, carregado da presença das diferenças, torna-se muito importante para olhar o outro, um espaço de alteridades, e a literatura como fonte humanizadora pode ser uma prática de alteridade.

A literatura, em suas dimensões histórica e estética, ajuda as crianças a conduzirem as sutilezas da vida, a se reconhecerem como sujeitos históricos e em formação, o que contribui para a sua formação integral, de modo a inseri-la na alteridade, isto é, no contato com o que é diferente dela, seja pelo conhecimento obtido nos textos sobre as existências de pessoas e pensamentos diferentes do seu, seja pelo contato com outros leitores quando convivem. Zilberman (2003), afirma que:

A leitura implica aprendizagem, se o texto foi aceito enquanto alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante o qual se posiciona. A leitura implica a aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com texto. (ZILBERMAN, 2003, p. 85)

As crianças brasileiras e bolivianas são vistas nesta pesquisa como sujeitos de direitos, que transitam nessas fronteiras geográficas e simbólicas da indiferença, confrontadas com uma dupla identidade que pode dificultar sua integração. Por outro lado, são leitores, e estão inseridos em um espaço comum: a escola. É nessa perspectiva que a nomenclatura “Pequenos Leitores Fronteiriços” surge como uma possibilidade de caracterizar essas crianças e propor discussões e debates em busca do fomento da literatura infantil acessível a todos.

É preciso justificar que preferimos utilizar o termo “procedência boliviana” entre aspas para falar das crianças que provêm da Bolívia para o Brasil. É dificultoso ou, muitas vezes é impossível, dizer que a criança de procedência boliviana que estuda em nossas escolas brasileiras seja uma imigrante. Frequentemente, apesar de morar do outro lado da fronteira, ela possui documentos brasileiros, sendo, portanto, “cidadã brasileira”.

Cabe esclarecer que o aluno boliviano só pode estudar no Brasil com a permissão da Polícia Federal, que expedirá um documento para tal, de acordo com a Constituição Federal Brasileira, lei n. 6.815, 19 de agosto de 1980 (BRASIL, 1998).

Outro fato importante a pontuar é corrigir aquilo que foi estereotipado nesses alunos, até mesmo por pesquisadores, quando dizem “bolivianos que estudam no Brasil”. Uma vez que todos, ou a maioria deles, são documentados, com registro de nascimento, no Brasil o que lhes garante a nacionalidade brasileira.

Assim, muitos estudantes chamados bolivianos, na verdade, pelo documento, são brasileiros residentes na Bolívia, chamados também como imigrantes na condição de pendulares como aqueles que habitam em região de fronteira, morando na Bolívia e estudando no Brasil, e retornando aos seus lares, dando a esse movimento, conotação de cotidiano.

2.3 A importância da literatura na formação dos sujeitos fronteiriços

Sabemos que a fronteira nem sempre é vista com “bons olhos”, ou como um lugar de conforto, segurança. Segundo Alves:

[...] A convivência em região de fronteira não é algo que deva ser entendida com simplicidade. O contato que envolve, por um lado a receptividade, a cortesia, o desembaraço e a hospitalidade, por outro oculta a concorrência, a sobrevalorização das diferenças, a busca por uma superioridade idealizada. (ALVES, 2008, p. 1)

A fronteira tende a provocar a divisão entre as identidades territoriais e, a literatura atua como instrumento de formação do homem, exprimindo realidades que a ideologia dominante tenta, por vezes, esconder. Para Antônio Cândido (1981), a literatura não corrompe nem edifica, mas tem o poder humanizador em sentido profundo, porque o ser quem o lê, a faz viver.

A literatura é considerada uma das formas mais antigas de difundir cultura e conhecimento da história. Esta arte foi iniciada desde o momento em que a raça humana passou a ser capaz de processar informações e transmiti-las através das linguagens. Ela produz conhecimento e sapiência por dar conta de épocas, geografias e estilos de vida que não vivemos, permanecem interligados com o que somos hoje. Como disse Cândido (1999, p. 82), a literatura é uma força humanizadora, que exprime o ser humano e atua em sua formação, ela abre múltiplas interpretações e permite o encontro de si mesmo e do outro, instaurando a linguagem na sua dimensão intensa.

De acordo com Paulo Nolasco dos Santos, estudioso das fronteiras em Mato Grosso do Sul, a literatura encontra-se confundida com o ensino escolar e poucos têm consciência do seu papel:

A literatura e seu ensino resultaram num “relativismo” de seu valor e de sua função como mediador de conhecimentos mais elevados, frutos do labor e do pensamento intelectualizado, a um ponto tal que a própria função do intelectual, antes necessária e vital para alertar a sociedade e a cultura de seus equívocos, resultou desnecessária e fora de moda. (SANTOS, 2012, p. 248)

Os estudos de Roger Chartier (2001) definem a leitura como uma prática cultural realizada em um espaço intersubjetivo, em que os leitores compartilham dispositivos, atitudes e significados culturais em torno do ato de ler. A literatura é uma linguagem específica que expressa uma determinada experiência humana e dificilmente poderá ser definida com exatidão.

A literatura tem poder de propor especulações ao leitor, incitar a curiosidade, estimular a produção de novos conhecimentos, apropriar-se de uma linguagem rica e variada, facilitando o uso de expressões adequadas para expor ideias e emoções, instruindo o ser humano a interagir no mundo de modo criativo e transformador.

Além disso, a literatura pode influenciar seus leitores, fazendo-os viver suas histórias e acreditar em suas representações, pois, trata-se de uma:

[..] “linguagem de representação, linguagem imagística, o meio ideal não só para auxiliá-las a desenvolver suas potencialidades naturais, como também para auxiliá-las nas várias etapas de amadurecimento que medeiam entre a infância e a idade adulta” (COELHO, 2000, p.43)

Esse pensamento de literatura como múltiplas possibilidades de sentir, conhecer a forma de viver, pensar, agir sobre as culturas que circulam nesse território fronteiriço Brasil- Bolívia, Corumbá- Puerto Quijarro, e a noção de como ver a fronteira e sentir-se parte dela, possibilitam a apropriação de novos conceitos e, a partir destes, a reorganização de sua percepção de mundo, bem como construção de sua identidade. Como assinala Hall: “A identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento”. (Hall, 2003, p. 38)

Na fronteira, a vida é tecida por relações e o fortalecimento dessas, deve ser compreendido como uma necessidade no cotidiano. Corumbá tem o viver da cidade fronteiriça com as multiplicidades dos sentidos de pertença, por isso que a literatura

é de grande importância para compreensão da realidade social, pois nela estão as verdades de uma mesma condição humana, o que possibilita ao homem, ao ver seus costumes retratados, uma reavaliação da postura que assume. Ler é criar consciência do que somos, é examinar o mundo em que vivemos para transformá-lo no mundo em que gostaríamos de viver. Zilberman (1990, p. 19) assegura que “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências (...)”.

Ainda nos estudos de Cândido (2000), a literatura exerce influência no receptor, o que faz dela um instrumento poderoso de mobilização social. A Literatura, por relatar os mais diversos aspectos da vida do homem, torna-se importante aliada na construção da identidade e compreensão da relação que o homem desenvolve com o espaço.

A leitura literária, então, para além de uma atividade de lazer ou entretenimento, pode ser compreendida como um elemento fundamental na formação do homem, no adensamento da sua condição humana, ou melhor, pelo seu potencial de vivência das emoções mais fundamentais para a formação do sujeito. Nesse aspecto, Cândido afirma que:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo [...] Longe de ser apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras (CÂNDIDO, 1999, p. 84)

Abordar a literatura como aproximação de culturas é expressar o subjetivo do ser fronteiriço, ir além de limites geográficos e diferenças culturais, que são frutos de fluxos constantes dos que as atravessam, para desvendar as personagens, muitas vezes derivadas de conflitos de classe e de tensões étnicas presentes no território latino, pois os que vivem na fronteira não partilham somente o território, mas sim o pertencimento de culturas e assim o constructo da identidade fronteiriça.

A leitura pode contribuir com o desenvolvimento da autonomia e das práticas sociais dos indivíduos. Os leitores interagem com o que leem e isso faz com que as experiências de leitura evoquem vivências pessoais e proporcionem-lhes a reflexão sobre a própria identidade, reconstruída da experiência de vivente na fronteira, como afirma Loiva Félix:

“A identidade tem que ser percebida, captada e construída e em permanente transformação, isto é, enquanto processo. Logo, a identidade pressupõe um elo com a história passada e com a memória do grupo” (FELIX, 1998, p. 42)

Além do fato de a literatura tratar com sensibilidade os elementos da realidade de um espaço, ela também contribui para o enriquecimento cultural de povos, desenvolvendo o senso crítico e os suscitando para novas experiências e compreensão da sociedade fronteiriça, na qual estão inseridos. Para Cândido, o diálogo entre a literatura e a sociedade permite perceber que a expressão da diversidade fronteiriça acontece porque:

“Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles”. (CÂNDIDO, 1995, p. 01)

O autor ressalta que (1995, p. 37), a leitura literária permite reflexão sobre o mundo em nossa volta, abrindo horizontes, ampliando conhecimentos, viabilizando a possibilidade do ser fronteiriço tornar-se mais crítico, compreensivo, e aberto para novos olhares acerca das diversidades encontradas nesse espaço de sentimentos: o lugar, o que inclui raça, gênero, classe social, padrões culturais e linguísticos. Possibilitando novas perspectivas e acesso aos diferentes saberes. Nessa perspectiva, Cândido reflete ainda que a literatura se apresenta como manifestação universal de todos os homens. “Não há povo e não há homem que pode viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrarem em contato com alguma fabulação” (CÂNDIDO, 1995, p.174). Nesse sentido a literatura abre espaço para a alteridade e constituição da subjetividade, possibilitando a troca cultural entre quem habita nesse território fronteiriço. Para Todorov (2009), a realidade que a literatura aspira compreender é “simplesmente [...] a experiência humana” (p. 77) e a função primordial da literatura seria permitir que cada “um responda melhor sua vocação de ser humano” (p. 24)

Sabendo que a literatura atua na formação do humano, através de vivências ficcionais, podemos dar um passo adiante: além de formadora, ela pode também atuar como transformadora da condição humana em um contexto fronteiriço.

2.4 Conceitos relacionados à formação leitora em contextos multiculturais e multilíngues

O território fronteiriço aqui apresentado é um espaço diversificado e multicultural e nem todas as pessoas que transitam nesse espaço pertencem a mesma nacionalidade. Arf (2016) confirma quando diz que Corumbá:

É uma cidade multicultural com influências culturais árabes, italianas, portuguesas, sul-americanas (paraguaios, argentinos, uruguaios, bolivianos), índios, com grande riqueza cultural em sua culinária e música. Corumbá é um destino turístico reconhecido graças a sua beleza natural e aos seus vários eventos como o carnaval, Festival América do Sul, Festival Latino-Americano de Arte e Cultural, Festa Junina de São João, entre outros. (ARF, 2016, p.172)

A multiculturalidade da fronteira oeste Brasil-Bolívia, também está presente no espaço escolar. Em Corumbá as práticas migratórias fomentaram uma progressiva multiculturalidade da sociedade, a escola passou a confrontar-se com uma realidade dos currículos etnocêntricos e monoculturais que a caracterizavam, surgindo a necessidade de se repensar o currículo escolar oferecido aos diferentes alunos que passaram a fazer parte da escola, a diversidade cultural presente nas escolas em Corumbá é intensa.

Para Cool (2002), as culturas podem ser consideradas como um conjunto de crenças, conhecimentos instituições e práticas pelas quais cada coletividade afirmar sua presença no mundo, garantindo sua continuidade e permanência no tempo.

No espaço escolar da fronteira, as relações multiculturais resultantes dos processos migratórios estão presentes na língua, na religião, nos costumes e nas práticas de cada grupo que demarcam as fronteiras culturais constituídas de valores simbólicos e de identidades. O propósito dessa discussão é promover a aproximação multicultural, utilizando a literatura como instrumento, entre as escolas de Corumbá e Puerto Quijarro, respeitando os contextos em que estão inseridas. O ponto de partida é a vivência ou experiências literárias que esses alunos carregam em sua jornada escolar, nesse sentido a literatura ajudaria as crianças a pensarem e enfrentarem seus dilemas identitários e culturais, como disse Andruetto (2017): “A riqueza está precisamente em nossa diversidade, as crianças latino-americanas necessitam ler e ouvir diversidades de vozes, e nós, adultos”. (ANDRUETTO, 2017, p. 51)

As práticas de leitura iniciam bem antes da identificação das letras e do código alfabético. As crianças que ainda não leem convencionalmente o fazem por meio da leitura de imagens, relacionando-as aos textos e ao gênero literário. Através de um livro, a criança tem a possibilidade de contar várias histórias, por meio da leitura de imagens, ou seja, de realizar práticas de letramento literário.

O letramento é entendido por Magda Soares (2018), como: “desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2018, p.64), neste sentido o processo de letramento inicia antes mesmo da criança aprender a ler.

Soares (2002, p.39) relata que “há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.” A autora enfatiza que o letramento vai além da habilidade de traduzir sons e sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2002, p. 69)

Para a autora, letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. O sentido ampliado da alfabetização, isto é, o letramento, designa práticas de leitura e escrita, as quais abrangem tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto o convívio e o hábito de utilização social da leitura e da escrita.

Zilberman (2012, p.129), orienta também que existem outros fatores associados ao processo de letramento, a convivência familiar, e suas leituras de mundo, que são intensificadas no ambiente escolar quando o mundo do livro, da imaginação é ofertada na sua infância.

Ainda para a autora (2012), o letramento literário se efetiva quando acontece o relacionamento entre um objeto material, o livro, e aquele universo ficcional, que se expressa por meio de gêneros específicos. (ZILBERMAN, 2012, p. 130)

Já na visão de Rildo Cosson (2018, p.101), o letramento literário é de um tipo singular, pois tem um papel único na linguagem: “[...] cabe à literatura tornar o mundo

compreensível transformado a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas”. podemos, então, ponderar que o letramento literário implica na condição daquele que tem capacidade de ler e compreender gêneros literários, e aprendeu a gostar de ler literatura e opta por esta escolha pela descoberta de uma experiência de leitura diferenciada e prazerosa devido ao seu valor estético.

Por fim, Cosson (2010, p.58), explana três tipos de espaços que a literatura deve ocupar em sala de aula: o espaço do texto: é análise que compreende sua elaboração e seu sentido, trata da necessidade de aprendizagem da qual é preciso o contato permanente com o texto e a mediação do professor. O espaço do contexto: é a mensagem explícita no texto, um saber sobre outra área, são outras referências que o texto carrega. E o espaço do intertexto: seria a intertextualidade, ou seja, é a relação, o diálogo entre textos.

Nesta perspectiva do letramento literário, em um contexto multicultural, onde Corumbá e Puerto Quijarro estão inseridos, a literatura vem a contribuir, com as escolas de fronteira, pois as crianças em contacto com um texto literário de qualidade conseguem desenvolver o sentido crítico e reflexivo, adquirindo prática para indagar, opinar, escutar, estruturar seu pensamento. a realidade local precisa ser vivenciada em sala de aula, como caminhos de superação de afastamento entre as culturas.

CAPÍTULO III
UMA LITERATURA SEM FRONTEIRAS

“No hay mejor manera de conocer la historia, costumbres y tradiciones de un pueblo que no sea a través de su literatura, donde se concentran sus grandezas, tragedias y esperanzas.”
(Victor Montoya)

Neste capítulo apresentamos o delineamento metodológico utilizado nesta dissertação. A pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar o modo como se desenvolve o trabalho de leitura de literatura infantil inserida no contexto sócio histórico e cultural utilizados pelos professores dos anos iniciais na Fronteira Brasil-Bolívia, identificando os acervos literários utilizados por estes professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas seguintes escolas: Escola Municipal de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso e Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (Caic) situadas em Corumbá-MS e as escolas: Unidad Educativa Cleidy Duran Yovio e Unidad Educativa La Frontera, na cidade de Puerto Quijarro na Bolívia, descrevendo e discutindo sobre a contribuição da Literatura Infantil, e as repercussões didáticas na utilização da literatura como método.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa percorreu alguns caminhos metodológicos como pesquisa e revisão bibliográfica, onde encontramos colaborações para construir nesta dissertação conceitos possíveis de serem imbricados a respeito de fronteira, literatura infantil e ensino. Em relação aos procedimentos, realizamos coleta de informações junto à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá e ao Distrital em Puerto Quijarro, visando averiguar o funcionamento das escolas de fronteiras e como conduzem seus protocolos de atuação frente à realidade dos sujeitos da pesquisa.

Além disso, foram realizadas entrevistas com os professores que atuam nos anos iniciais das referidas escolas de Corumbá e Puerto Quijarro. Quatro tópicos foram abordados nas entrevistas com os professores dos anos iniciais: perfil literário; literatura como método; sentimento de pertencimento à fronteira e o livro como constructo social. Foram realizadas 20 entrevistas, considerando 5 professores de cada escola, no período de julho a agosto de 2020. Os sujeitos foram selecionados através do critério: ser professor atuante nos anos iniciais nas escolas já mencionadas. A pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos.

Apresentamos as discussões das entrevistas realizadas com os professores que atuam nos anos iniciais dos dois países bem como o uso da literatura infantil em seu fazer pedagógico, o espaço que a leitura ocupa na sala de aula, na escolha do livro e suas funções. Descrevemos também as vivências literárias na fronteira e apresentamos o objeto da proposta de ação dessa dissertação: o catálogo sugestivo de acervos literários infantis trabalhados em sala de aula como meio de promoção da

educação multicultural e a consolidação da função social das escolas situadas em região de fronteira.

3.1 A formação leitora no espaço multicultural fronteiriço Corumbá/ Quijarro

Pensando na literatura como uma nova possibilidade nesse contexto fronteiriço multicultural, precisamos compreendê-la como uma fonte de análise para os educadores repensarem suas práticas pedagógicas, ela precisa ser vista como um veículo preciso para construção de um espaço mais igualitário na recepção dos bens culturais, além de contribuir para dirimir preconceitos, para valorização da cultura do outro e conseqüentemente para a aceitação do outro.

Durante o segundo semestre de 2019, foram realizadas vivências literárias nas escolas brasileiras, objetos de pesquisa neste trabalho, com a intencionalidade de apresentar a literatura infantil do país vizinho para as crianças brasileiras. Nas vivências literárias participaram crianças entre 7 a 12 anos matriculadas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

O intuito foi de conscientizar os envolvidos da necessidade de formar leitores que reconheçam na literatura seu valor social e que, acima de tudo, aprendam a falar com o texto e, através dele, estabeleçam reflexões para a vida; que também encontrem em suas leituras oportunidades de prazer e de lazer. Há algum tempo o leitor era instruído apenas a decodificar sinais gráficos através de questionários, resumos ou preenchimentos de fichas de leitura. Hoje, busca-se o leitor criador, crítico e contestador. Não se quer mais o texto decodificado e sim recriado e ampliado.

Para a realização deste trabalho utilizamos a observação participante, denominada por André (1995, p. 28) como aquela que “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

A observação participante ocorreu em dois momentos, organizados em função dos seguintes eixos: a) acesso ao livro e leitura livre do acervo literário boliviano; b) acesso ao texto literário (livro) via mediação do pesquisador. Nessa perspectiva, optamos pelas estratégias de favorecer o acesso ao acervo literário para melhor compreensão dos modos/formas expressas pelas crianças sobre as obras, pelo fato dos textos literários estarem na língua espanhola. Sendo estes sujeitos crianças,

assumimos o pressuposto de dar-lhes vez e voz, focalizando suas ações e falas mediante ao contato com as obras.

Segundo Aguiar e Bordini (1988), o livro é o instrumento que expressa todo e qualquer conteúdo humano individual e social de forma cumulativa. A partir da leitura o indivíduo é capaz de compreender melhor sua realidade e seu papel como sujeito nela inserido. Os textos, especialmente os literários, são capazes de recriar as informações sobre a humanidade, vinculando o leitor aos indivíduos de outros tempos.

Destacamos que o segundo momento das observações participante foi mais dirigido, uma vez que a mediação foi iniciada desde a escolha dos títulos que foram lidos em “Sessões de leitura”. Durante o processo de coleta de dados, o desafio foi fazer o diálogo entre a observação e a interação das crianças com as obras literárias bolivianas, uma vez que, além de observar as atitudes de leitura das crianças, também se indagava a respeito dos “porquês” na perspectiva de que explicassem escolhas de títulos, modos de ler, inferências feitas, colocando em evidência o lugar da criança lendo, interagindo com o livro, com os seus pares e o adulto. Alunos e pais assinaram o termo de “Assentimento Livre e Esclarecido” para participação nas atividades e uso de imagem para fins de pesquisa, mesmo assim, optamos pela não identificação das crianças.

Quando observamos uma criança no seu dia a dia, percebemos que ela brinca, inventa, produz e estabelece relações sociais que muitas vezes diferem da lógica de cultura que possui o adulto. Com o tempo ela acaba aprendendo, ajustando-se ao padrão social que já está estabelecido pelos adultos, ou melhor, por toda a sociedade.

Segundo Yunes (1995), leitura pressupõe fruição e ler é um ato que permanece vivo mesmo após o final da leitura, ficando internalizado no interior de quem lê. O ato de ler é inesgotável, continua a transmitir as sensações após o seu “suposto” término. Sobre o conceito de leitura, são pertinentes as palavras de Leite:

A leitura, na verdade, é uma arte em processo. Como Goethe, poderíamos todos reaprender a ler a cada novo texto que percorremos. Mas há sobretudo muito a aprender quando percebemos que ler não é apenas decifrar o impresso, não é um mero “savoir-faire”, a que nos treinaram na escola, mas ler é questionar e buscar respostas na página impressa para os nossos questionamentos, buscar a satisfação à nossa curiosidade. (LEITE, 1988, p.91)

Com a proposta de inserir a literatura infantil boliviana no contexto escolar dos alunos dessa escola brasileira de fronteira, o acervo composto por diversas obras

literárias bolivianas infantis nacionais e estrangeiras, foram colocados sobre uma mesa, estratégia pensada para que as crianças tivessem vontade de ir à escolha de um livro, conforme a imagem abaixo:

Figura 7 –Acervo Literário boliviano



Fonte: Autora, setembro de 2019

As obras, por estarem na língua espanhola, foram motivos de olhares, seguidos de manuseio para ver as figuras e invenção de histórias, sempre iniciadas pela expressão “era uma vez”. Outras iniciativas foram observadas, indo de o simples folhear ao partilhar palpites, risos provocados pelas imagens, lembranças por já conhecer a história.

Figura 8-Acesso ao objeto livro



Fonte: Autora, setembro de 2019

A criança da foto acima, pediu que lêssemos a história “Ollantay”, história sobre uma princesa Inca, demonstrando curiosidades pelo diferente, haja vista que no acervo havia bastante obras tradicionais de princesas. A leitura atraiu outras crianças que se aproximaram para escutá-la. Brincar, fantasiar, questionar é a forma utilizada por essa criança para conhecer e explorar a sua realidade, para construir os seus conhecimentos.

A criança deve ser livre para interagir com o livro. Pode falar, silenciar, folhear, brincar, ler de trás para frente, pular páginas, parar a leitura, criar sua própria interpretação da obra literária. Cabe ao adulto entender e procurar lidar com essas situações inesperadas.

Figura 9 - Momentos das vivências literárias

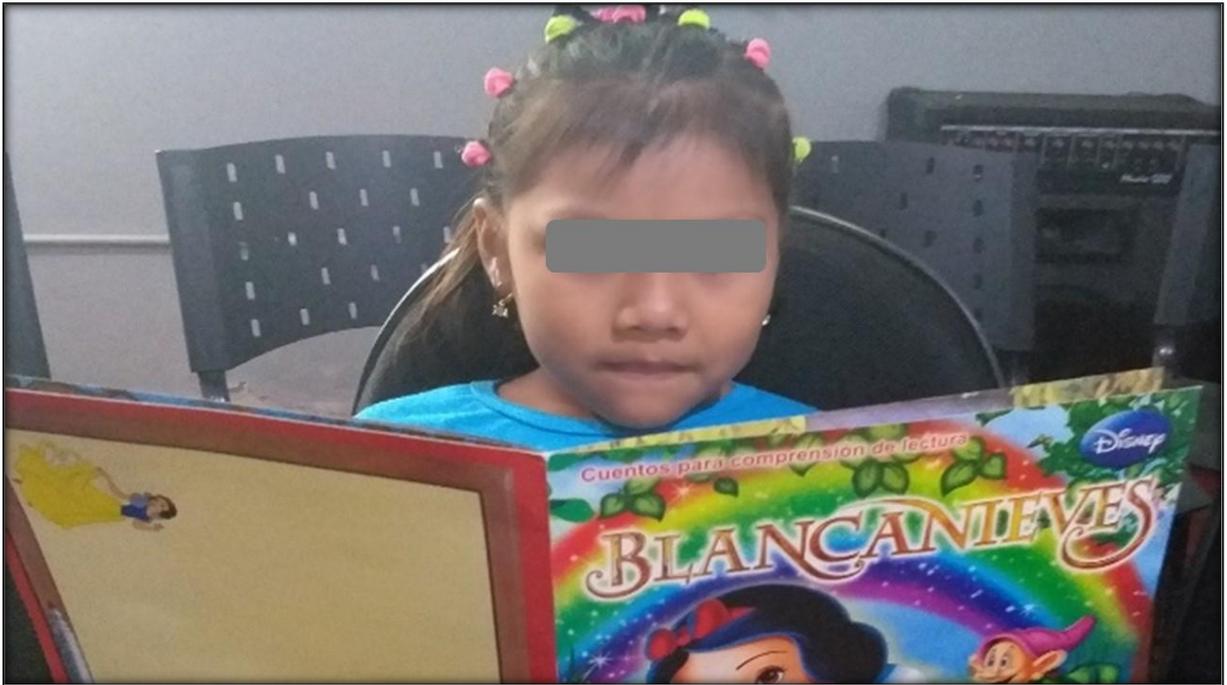


Fonte: Autora, setembro de 2019

As crianças presentes na foto acima que não entendiam espanhol procuravam as outras que compreendiam para que explicassem o significado de algumas palavras, ou até mesmo para ler a história. Conforme Solé (1998), a prática de leitura se dá como um processo de descoberta que facilita a interação leitor-mundo desenvolvida na relação estabelecida com outras leituras e reflexões.

Conforme a figura abaixo, algumas crianças buscaram contos clássicos, “Branca de neve”, “Cinderela”, “Chapeuzinho vermelho”, só que na língua espanhola, enfatizo que no acervo, tinham os clássicos na língua portuguesa também, e entre sussurros ouvia-se “Será que a branca de neve boliviana também come a maçã envenenada?” Pelo olhar atento da imagem ela descobriu:

Figura 10 - As escolhas dos livros de acordo com suas preferências



Fonte: Autor, setembro de 2019

Dentro de uma perspectiva sócio interacionista Vygotsky enfatiza que a relação do homem com o mundo não é direta, mas mediada – mediada porque existe intervenção de outras pessoas, auxiliando no desenvolvimento do indivíduo. Ler é criar consciência do que somos, é examinar o mundo em que vivemos para transformá-lo no mundo em que gostaríamos de viver. Zilberman (1990, p. 19) assegura que “o texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências”, conforme percebe-se na imagem abaixo das crianças fronteiriças:

Figura 11- Leitura das obras infantis bolivianas pelas crianças fronteiriças



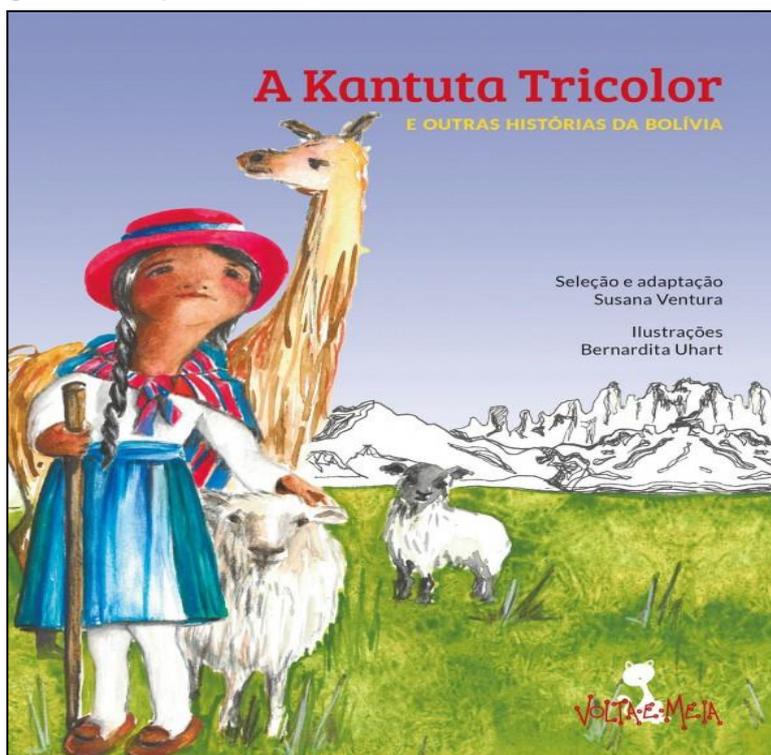
Fonte: Autor, setembro de 2019

Maria da Glória Bordini afirma que “ler é conhecer, mas também conhecer-se; é integrar-se em novos universos de sentidos; é abrir e ampliar perspectivas pessoais; é descobrir e atualizar potencialidades” (BORDINI, 1985, p. 27).

Nesta concepção, podemos compreender a leitura como ato emancipatório que ultrapassa os limites da escola, permitindo ao leitor a continuidade e o aprofundamento do seu conhecimento de mundo muito além daquele desenvolvido durante o período de escolaridade.

Em umas das sessões de leituras, foi apresentada a obra “A kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia (2015), de Suzana Ventura, que traz fábulas refinadas, contos de pura magia, paisagens desconhecidas, como as cordilheiras dos andes, e o significado de Kantuta” que é o nome da flor que cresce no altiplano andino e que tem as cores verde, amarelo e vermelho, as mesmas da bandeira da Bolívia.

Figura 12 - Capa do livro “A Kantuta Tricolor – E outras histórias da Bolívia”



Fonte: Autora, 2019

Logo após as sessões de leituras, os “Pequenos Leitores Fronteiriços” eram convidados a conversar sobre as obras que escolheram, leram, folhearam sem fins didático-pedagógico e houve alguns comentários a respeito da obra literária acima citada, A Kantuta Tricolor e outras histórias da Bolívia:

[...] Eu gostei muito de conhecer sobre a história da bandeira de meu país, as vezes acho que sou brasileira, as vezes acho que sou boliviana, na verdade eu sou os dois. (Criança, 10 anos)

[...] Aqui na escola, quase todos falam em espanhol e eu sinto à vontade, porque não tenho medo de errar no português, e hoje fiquei feliz de ajudar meus amigos a ler os livros em espanhol. (Criança, 8 anos)

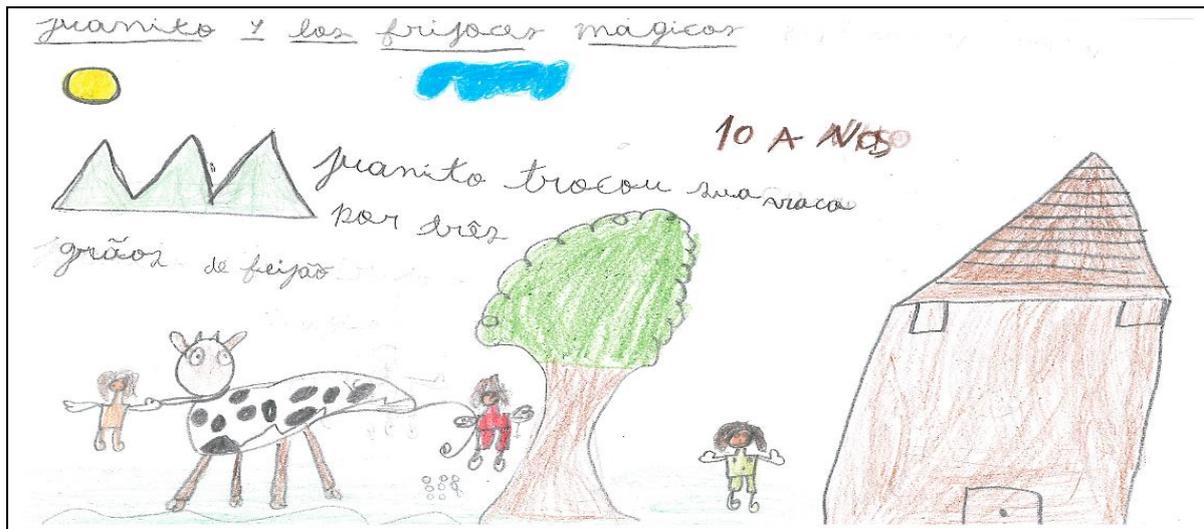
[...] Eu moro do outro lado (Fronteira), todos os dias venho para a escola, minha mãe vai para a feira e me deixa aqui na escola, me pega só a tardezinha, eu sou brasileiro, gosto de estudar aqui, e achei legal conhecer os livros em espanhol (Criança, 9 anos)

[...] Conhecer a história da bandeira do meu país Bolívia, é muito legal, gostei bastante, muito mesmo, em ter livros de histórias em espanhol. (Criança, 9 anos)

Consideramos que a leitura tem valor em si mesma e não necessita do desenvolvimento de atividades maçantes e repetitivas depois de cada leitura, é muito bom ler apenas pelo prazer de ler e compartilhar, quando se quer, com os colegas as emoções da leitura.

E algumas crianças decidiram ampliar esse prazer advindo do conhecimento da literatura infantil do país vizinho através de desenhos:

Figura 13 - História: Juanito Y los frijoles mágicos



Fonte: Autor, setembro de 2019

Figura 14 - História "Horacio Y sus amigos"



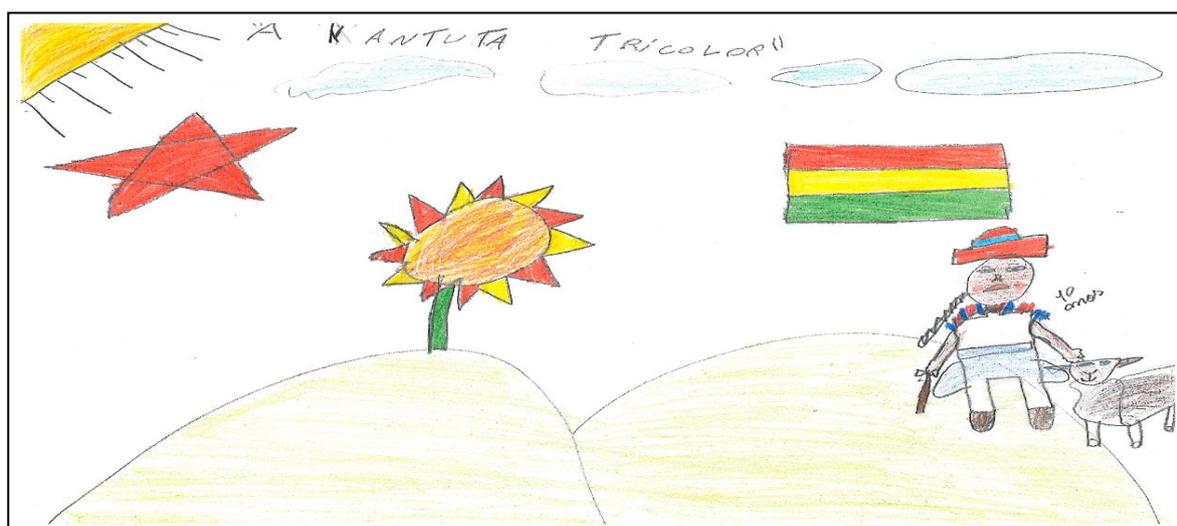
Fonte: Autor, setembro de 2019

Figura 15 -História: A Kantuta Tricolor e outras histórias da Bolívia
Conto: Por umas espigas de milho



Fonte: Autor, outubro de 2019

Figura 16- A Kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia – Conto A kantuta tricolor



Fonte: Autora, outubro de 2019

Os desenhos retratados acima trazem em seu conteúdo a expressão do pensar e do sentir dessas crianças fronteiriças, percebe-se a utilização das cores da bandeira da Bolívia, presente em quase todos os desenhos, a escrita do nome do livro em espanhol, bem como algumas idades retratadas na língua espanhola "7 años". O desenho como uma expressão livre, permite à criança retratar as diferentes dimensões, suas experiências pessoais em busca da sua própria identidade.

Desenhando, a criança pode apresentar de que forma vê o mundo, nas

palavras de Adriana Friedmann (2020, p. 90) “[...]devemos deixar as crianças criarem suas próprias histórias, escrevê-las, desenhá-las, representá-las, brincá-las [...]

Após as leituras, os *Pequenos Leitores Fronteiriços*, registraram esse momento com os livros que mais se identificaram:

Figura 17– “Os Pequenos Leitores Fronteiriços”



Fonte: Autora, outubro de 2019

Nas escolas bolivianas, a proposta das vivências literárias foi interrompida pela pandemia do novo coronavírus, pois a ação ficou comprometida pelo fato das aulas presenciais serem canceladas e a fronteira fechar, impossibilitando o acesso às escolas. De acordo com a Portaria nº 125, de 19 de março de 2020, que dispõe sobre o fechamento de fronteiras terrestres brasileiras com Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana Francesa, Guiana, Paraguai, Peru e Suriname. A restrição decorre de recomendação técnica e fundamentada da Anvisa por motivos sanitários relacionados aos riscos de contaminação e disseminação do novo coronavírus. Por conta disso, as ações previstas no projeto ficaram parcialmente comprometidas. Foram realizadas apenas algumas observações não participantes, logo no início do mês de março de 2020, pois as vivências literárias estavam planejadas para ocorrer no início de abril, de modo que a partir dessa data, os encontros presenciais foram cancelados.

Nessas observações participamos de situações de leituras em uma turma do 2º ano de primária, com textos do livro didático e uma turma do 4º ano de primária com leituras dirigidas em duplas, conforme as imagens abaixo:

Figura 18 – Situações de leitura na rotina de sala de aula em uma turma do 2º ano primária na Bolívia



Fonte: Autora, março de 2020

Figura 19 – Situações de leitura em uma turma de 4º ano primária na Bolívia



Fonte: Autora, março de 2020

Contudo, pensando em outras estratégias, durante o período de isolamento social causado pelo coronavírus, realizamos o festival de lives³³, levando a contação de histórias brasileiras para as crianças que estão em casa.

As lives aconteceram todas as terças dos meses de junho e julho, transmitidas pelo facebook da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá. Foram sete lives, sobre histórias cantadas brasileiras, parlendas, brincadeiras, clássicos infantis e contos populares.

Algumas histórias foram montadas em cenários juninos onde as crianças puderam vivenciar as narrativas pantaneiras folclóricas ao som de viola, bem como ouvir clássicos da literatura infantil brasileira, como a tão famosa história da dona baratinha de Ana Maria Machado que encantou diversas gerações, fazendo parte do imaginário infantil. Por fim, encerramos as atividades com uma live em espanhol chamada “Cuentos de un Viajero” em que o personagem morador da região de fronteira trazia as peculiaridades de quem habita nesse espaço, valorizando a identidade fronteiriça de nossa cidade.

Os links para acesso das lives eram repassados para os professores das escolas bolivianas participantes desse estudo e eles compartilhavam nos grupos de WhatsApp de suas turmas.

Pensando que as aulas ainda voltariam durante o ano letivo de 2020, e que poderíamos dar continuidade as intervenções literárias presenciais nas escolas fronteiriças, fomos surpreendidos pelo encerramento do ano letivo na Bolívia, de acordo com a Resolução Nº 0050/2020 de 31 de julho de 2020:

³³ Live em português significa, no contexto digital, "ao vivo". Na linguagem da Internet, a expressão passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais. As lives ganharam fama durante esse ano na pandemia do novocoronavírus.

Figura 20- Resolução do encerramento do ano letivo de 2020 na Bolívia



Fonte: Sindicato Distrital de Maestros de Educacion de Puerto Quijarro, outubro de 2020

O encerramento do ano letivo de todas as etapas na Bolívia com aprovação automática para o nível seguinte, foi anunciada no dia 2 de agosto de 2020, pelo governo de transição da então Presidente interina Jeanine Áñez.

De acordo com a fala do Ministro Interino boliviano Yerko Nuñez (2020), “A grande maioria das zonas rurais não tem Internet, as crianças não têm Internet. Não há condições ... então achamos por bem encerrar o ano letivo”³⁴ (*tradução nossa*), o ministério da educação se comprometeu em ampliar e fortalecer as redes de Internet do país, oferecer treinamento em mídia digital para professores e alunos e adquirir equipamentos tecnológicos para o ano de 2021.

Desta forma, houve um impacto na comunidade escolar fronteiriça, pois os alunos residentes na fronteira, que estudavam nas escolas brasileiras referenciadas na pesquisa, passaram a não buscar mais os Roteiros de Estudos³⁵, pois pensaram estar aprovados para a próxima série automaticamente. A pandemia com ampla

³⁴ No original: “La gran mayoría del área rural no cuenta con internet, los niños no tienen internet. No hay condiciones... por lo que hemos visto conveniente clausurar el año escolar”. (Yerko Nuñez, 2020).

³⁵ Os Roteiros de Estudos foram desenvolvidos pelos professores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá, para uso dos alunos que não tinham acesso a plataforma online de atividades durante o período de aulas a distância.

dimensão de contágio no mundo, trouxe impactos e mudanças, em especial, no processo de ensino-aprendizagem.

3.2 O contexto das escolas em um espaço fronteiriço

O campo investigativo desta dissertação abarcou o espaço fronteiriço Brasil-Bolívia e como local específico de pesquisa, escolas de Corumbá (que possuem na grade curricular a disciplina de espanhol considerando que as escolas possuem alguns aspectos de similaridades que são alunos bolivianos e brasileiros, permitindo desenvolver um trabalho equitativo). Estas escolas são públicas, de autarquia municipal e recebem um número realmente significativo de alunos de ambos os países, além de guardarem proximidades conforme a foto a seguir:

Mapa 3- Espaço fronteiriço das escolas participantes da pesquisa



Fonte: Google Maps adaptado pela autora, 2020

Ressalto que, antes da aplicação dos questionários, ocorreram visitas nessas escolas com o intuito de familiarização e observação das características peculiares de uma escola efetivamente de fronteira para entender o funcionamento, as línguas em contato, a história, a inserção social, o contexto e a integração entre os alunos.

A Escola Municipal Rural Pólo “Eutrópia Gomes Pedroso” foi criada pelo Decreto Municipal nº 148/75, de 15/10/75, inicialmente no Distrito de Paiaguás, ficando, devido às enchentes ocorridas na região, desativada, aproximadamente de 1979 até 1983. O edifício está localizado na zona rural do município de Corumbá (MS), no Assentamento Tamarineiro I, na região do Jacadigo, a 15 km do perímetro urbano.

A Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso, carrega duas particularidades a ser considerada interessantes: sua localização rural na linha demarcatória de fronteira e abrigar um número significativo de alunos residentes no país vizinho. De acordo com o Sistema de Gestão Escolar- TAGNOS (2020), da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, todos os alunos dessa escola, sem exceção, possuem documentação com registro de nascimento no Brasil, o que lhes garante a nacionalidade brasileira.

No ano de 2020, a escola contou com 156 alunos matriculados: sendo 81 deles moradores de Arroyo Concepción e Puerto Quijarro, e o restante do Assentamento.

Quando falamos em “procedência boliviana”, estamos nos referindo aos alunos moradores em Arroyo Concepción, embora muitos deles, como já dissemos, sejam documentados como brasileiros, ou são filhos de brasileiros residentes na Bolívia.

Figura 21 – Escola Municipal Rural de Educação Integral “Eutrópia Gomes Pedroso”



Fonte: Autora, agosto de 2020

A outra unidade escolar brasileira é a Escola Municipal Pe Ernesto Sassida, mais conhecida como CAIC- (Centro de Atendimento Integral à Criança), localizada

na Rodovia Ramon Gomez, no bairro Dom Bosco, área urbana de Corumbá. Criada pelo Decreto Municipal n. °129/96 do município de Corumbá/MS, iniciou suas atividades em 01/02/1997. Em 14/04/2005 o Decreto nº 112/2005 determinou a incorporação do Centro de Educação Infantil com a unidade escolar, mudando a denominação para Centro de Atendimento Integral à Criança -CAIC Padre Ernesto Sassida e Centro de Educação Infantil Catarina Anastácio da Cruz.

Figura 22 – Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (CAIC)



Fonte: Autora, setembro de 2020

Atualmente, de acordo com o Sistema de Gestão Escolar- TAGNOS (2020), a unidade escolar conta com 890 alunos matriculados em todos os níveis (Educação infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos-EJA).

Desse total de matriculados, 28 são considerados estrangeiros, procedentes da Bolívia, ou seja, possuem uma autorização especial, um documento de identidade que é baseado na Lei nº 6815/80, sendo expedido pela Polícia Federal, por meio de uma legislação específica de fronteira, conforme determina a Constituição Federal Brasileira em 19 de agosto de 1980 (BRASIL, 1998), que no artigo 2, explicita:

Art. 21. Ao natural de país limítrofe, domiciliado em cidade contígua ao território nacional, respeitados os interesses da segurança

nacional, poder-se-á permitir a entrada nos municípios fronteiriços a seu respectivo país, desde que apresente prova de identidade.

§ 1º Ao estrangeiro, referido neste artigo, que pretenda exercer atividade remunerada ou frequentar estabelecimento de ensino naqueles municípios, será fornecido documento especial que o identifique e caracterize a sua condição, e, ainda, Carteira de Trabalho e Previdência Social, quando for o caso.

§ 2º Os documentos referidos no parágrafo anterior não conferem o direito de residência no Brasil, nem autorizam o afastamento dos limites territoriais daqueles municípios.

Contudo, existe para complementar a Lei acima citada, o Decreto nº 6.737, de 12 de janeiro de 2009, que estabelece um acordo entre o Governo do Brasil e da Bolívia, reconhecendo que as fronteiras como elementos de integração e permitindo pelo seu artigo I a “frequência a estabelecimentos de ensino públicos ou privados”. Neste acordo, Corumbá e Puerto Suarez aparecem no anexo de localidades vinculadas, permitindo a residência desses indivíduos nas cidades que abrangem o Decreto. A diferença do Decreto nº 6.737 para a Lei nº 6815/80 é a permissão de residência para esses indivíduos que moram nessa região de fronteira para trabalhar e/ ou estudar.

Apesar do número de estudantes estrangeiros parecer pouco, ocorre nesta escola o mesmo fato de haver alunos com documentação brasileira, mas advir de procedência boliviana, e residirem no país vizinho.

De acordo com as observações e visitas realizadas durante a pesquisa, percebeu-se que a escola desenvolve relevantes ações em forma de projetos que valorizam as diferenças existentes naquele espaço, e isso faz com que a haja interação e integração entre alunos brasileiros e bolivianos.

Do espaço boliviano a Unidade Educativa La Frontera localizada em Arroyo Concepción / Puerto Quijarro aproximadamente a 500 m da linha de fronteira, atende em dois períodos, matutino e vespertino, da Educação Primária e Secundária. Conforme informações obtidas com o coordenador pedagógico da Unidade Educativa “La Frontera”, o corpo docente é formado por vinte e nove professores, sendo todos bolivianos, e ao quantitativo de alunos no ano de 2020 matriculados aproximadamente 750 alunos bolivianos, alguns vivem em Corumbá e estudam na Bolívia.



Fonte: Autora, setembro de 2020

A outra escola de fronteira situada em Puerto Quijarro, denominada Unidad Educativa Cleidy Duran Yovio, está situada no distrito escolar de Puerto Quijarro na rua Costa Rica, no bairro Copacabana.

Criada pelo Decreto N° 813 de 9 de março de 2011, a unidade escolar possuía outro nome: “Pinocho” e atendia somente a educação primária, e partir dessa data ocorre a ampliação do nível secundário e a troca da nomenclatura da escola. Essa mudança se deu pela necessidade do crescimento da população naquela região.

De acordo com dados levantados no Distrital Municipal de Puerto Quijarro, o Distrito Educacional de Puerto Quijarro é composto por 16 Unidades Educacionais, 11 são públicas, 3 são privadas e 2 são Centros de Educação Alternativa. No ano de 2020, a população de alunos matriculados era de aproximadamente de 6.000 mil alunos dos níveis inicial, primário e secundário. Na escola Cleidy Duran o nível primário funciona no período matutino e o secundário no vespertino.

A escola demonstra um aspecto importante da construção boliviana, os prédios são altos, alguns com dois andares, e muitas janelas amplas. Não há a presença de grades. O espaço físico favorece a circulação do ar o que torna o ambiente agradável.

Figura 24-Unidad Educativa Cleidy Duran Yovio



Fonte: Autora, setembro de 2020

As observações nos espaços escolares bolivianos ficaram limitadas pelo período pandêmico que essa pesquisa está inserida, pois esta dissertação foi escrita durante o tempo trágico do acontecimento e no calor da hora da pandemia do novo Coronavírus, com as fronteiras fechadas a mobilidade foi subitamente interrompida e tivemos que buscar o uso das tecnologias, restringindo a necessidade de interação física.

Nestes meses de incertezas, isolamentos, mortes e desigualdades, desenvolver uma consciência de pertencer a comunidade humana comporta somente uma preocupação salvaguardar a unidade e a diversidade humana.

3.2.1 O ensino primário na Bolívia

O Sistema Educativo Plurinacional da Bolívia é formado pelo Ministério de Educação, seus vices-ministérios e pelas entidades descentralizadas com direta dependência do ministério. Eles são responsáveis pelas políticas e estratégias educativas, políticas de administração e gestão educativa e curricular. A organização educacional é composta por níveis e modalidades que se desenvolvem de acordo com as bases, finalidades e objetivos da educação.

O sistema educacional boliviano é organizado a partir da Lei da Educação nº 070 (Lei “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”), de 20 de dezembro de 2010; a Lei conta com 92 artigos, além de disposições transitórias, obrigatórias e finais.

De acordo com a Lei da Educação Boliviana – Avelino Siñame- Elizardo Pérez Nº 070, publicada em dezembro de 2010, os níveis de ensino estão organizados da seguinte forma:

- Educación Inicial em Família Comunitária, no Escolarizada: essa etapa atende crianças de zero a três anos de idade é de responsabilidade da família. Esta deve fortalecer a identidade cultural, a saúde, o desenvolvimento, psicomotor, sócio afetivo, espiritual e cognitivo;

- Educación Inicial em Família Comunitária, Escolarizada: atende crianças de quatro a cinco anos, dando continuidade ao desenvolvimento dos aspectos citados na etapa anterior, mas a responsabilidade é compartilhada com a escola;

- Educación Primária Vocacional: tem a duração de seis anos, nessa etapa compreende a formação básica, preparatória para o próximo nível, tem caráter intracultural, e plurilíngüe;

- Educación Secundaria Comunitaria Productiva: de seis anos de duração, nessa etapa fortalece a educação recebida na fase primária, identifica as vocações para o prosseguimento dos estudos superiores e incorpora atividades socioproductivas. O aluno também sai com uma profissão técnica;

Segundo o Sistema de Informação Educacional do Ministério da Educação da Bolívia (2011), a educação do país vem sofrendo muitas mudanças significativas:

A educação passou por grandes mudanças nos últimos vinte anos, marcada por dois marcos importantes: a Reforma Educacional iniciada na década de 1990 e a nova abordagem socio comunitária e productiva da educação a partir de 2006; ambas as mudanças de curso responderam às demandas dos atuais modelos de desenvolvimento. Atualmente, o Estado Plurinacional vive um período de transformações estruturais tanto na economia, na política e na área social, que repercutem também no campo da educação. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011) ³⁶tradução nossa

³⁶No original: La educación ha tenido grandes cambios en los últimos veinte años, marcados por dos hitos importantes: la Reforma Educativa que comenzó en los años noventa y el nuevo enfoque socio-comunitario y productivo de la educación a partir del año 2006; ambos cambios de rumbo respondieron a las exigencias de los modelos de desarrollo vigentes. Actualmente, el Estado Plurinacional vive un periodo de transformaciones estructurales tanto en la economía, en la política y en el área social, mismas que repercuten también en el ámbito de la educación. (MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011)

A educação na Bolívia tem como um de seus objetivos, a formação integral das pessoas e o fortalecimento de consciência social e crítica para a vida, com a participação de todos os setores da sociedade. O sistema educacional busca complementar o conhecimento universal com aqueles inerentes às diferentes visões de mundo de suas próprias culturas. A educação é unitária, pública, universal, democrática, participativa, comunitária, descolonizante, de qualidade, intracultural, intercultural e plurilíngue, e deve promover a igualdade de gênero e respeito pelos direitos humanos.

Figura 25- Sala de aula do ensino primário na Bolívia



Fonte: Autora, março de 2020

O ensino primário na Bolívia, denominada “Educación Primária Vocacional”, compreende a formação básica da criança com ênfase no desenvolvimento das vivências cotidianas de acordo com o seu contexto territorial, natural, social e cultural, onde exploram suas potencialidades criativas e produtivas em relação às características de sua região, em articulação com as ciências, culturas, artes, natureza e trabalho. [...] a Educação Básica Profissional Comunitária está estruturada em seis anos de escolaridade e faz parte do Subsistema de Educação Regular do Sistema Educacional Plurinacional, atendendo meninos e meninas a partir de 6 anos de escolaridade em todo o território do Estado Plurinacional da Bolívia [...] (BOLÍVIA, 2012, p.15)

Nesta etapa de ensino, o atendimento ocorre de duas formas. Existe um grupo que ingressa diretamente no Ensino Primário ao completar os seis anos de idade com processos educativos desenvolvidos na família e na comunidade, isso acontece principalmente nas áreas rurais e de fronteira. E o outro grupo de crianças que ingressam no ensino formal entre 4 e 5 anos para posteriormente ingressar na educação básica.

O foco da Educação Primária do país vizinho, é com ênfase no desenvolvimento da linguagem e no desenvolvimento da língua de forma oral e escrita: O enfoque da Educação Básica Profissional Comunitária é: Integral porque integra as capacidades, qualidades e potencialidades do SER -SABER - FAZER - DECIDIR, com ênfase no desenvolvimento da linguagem na forma oral e escrita; o desenvolvimento do pensamento lógico matemático; a desenvolvimento da Coexistência Comunitária Biocêntrica e Desenvolvimento de Aprendizagem Profissional; é experiencial porque promove coexistência e interação entre todos os sistemas de vida, desde o contato com a realidade, experiência e experimentação; e é dialógico porque fortalece as formas de comunicação dialógica entre os sistemas de vida, permitindo o desenvolvimento, construção e produção de conhecimento e saberes na interação harmônica entre o professor, o aluno e a comunidade na Convivência Harmoniosa e Complementar com a Mãe Terra. (BOLÍVIA, 2012, p.5 tradução nossa)³⁷

Com relação a leitura nessa etapa de ensino na Bolívia, o Currículo do Sistema Plurinacional enfatiza o desenvolvimento da linguagem da forma oral e escrita, e dos códigos alfabéticos, fortalecendo o desenvolvimento dos três níveis de compreensão da leitura (textual ou literal, inferencial ou dedutivo e crítico) e as três áreas da escrita (legibilidade, textual e discursiva), também é orientado que no segundo e terceiro ano de escolaridade o aluno seja capaz de "Ler e escrever para compreender a realidade"; e no quarto, quinto e sexto ano de escolaridade ele seja capaz de "Ler e escrever para produzir e transformar a realidade".

³⁷ No original: El enfoque de la Educación Primaria Comunitaria Vocacional es: Integral porque integra las capacidades, cualidades y potencialidades del SER –SABER – HACER – DECIDIR, enfatizando el desarrollo de la lengua de forma oral y escrita; el desarrollo del pensamiento lógico matemático; el desarrollo de la Convivencia Biocéntrica Comunitaria y el Desarrollo de las Inclines Vocacionales; es Vivencial porque promueve la convivencia e interacción entre todos los sistemas de vida, a partir del contacto con la realidad, la experiencia y la experimentación; y es Dialógica porque fortalece las formas de comunicación dialógica entre los sistemas de vida, permitiendo desarrollar, construir y producir saberes y conocimientos en interacción armónica entre la maestra/o, el estudiante y la comunidad en Convivencia Armónica y Complementaria con la Madre Tierra.(BOLÍVIA, 2012, p. 5)

Figura 26- Currículo Básico do Sistema Plurinacional Educacional da Bolívia na educação primária no desenvolvimento da linguagem

PROCESO METODOLÓGICO	CRITERIOS PARA EL DESARROLLO DE LA LENGUA DE FORMA ORAL Y ESCRITA
PRÁCTICA	<p>PRIMER CRITERIO: Contacto con la Realidad.</p> <p>Pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vivir la Experiencia. 2. Descripción de la experiencia vivida. 3. Selección del mensaje más relevante. 4. Escritura del mensaje relevante por las y los estudiantes.
TEORÍA	<p>SEGUNDO CRITERIO: Análisis y Comprensión del Significado del Mensaje y las Palabras.</p> <p>Pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprensión del significado del mensaje relevante. 2. Identificación de una palabra en el mensaje. 3. Lectura de los mensajes escritos. 4. Comparación de la escritura de las palabras del mensaje.
VALORACIÓN	<p>TERCER CRITERIO: Reflexión Comunicativa Dialógica del Mensaje.</p> <p>Pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación de una palabra en el mensaje para reflexionar sobre los sistemas de
PRODUCCIÓN	<p>CUARTO CRITERIO: Composición y Producción de Mensajes</p> <p>Pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Escritura de mensajes similares. 2. Escritura de mensajes diferentes articulado a los contenidos.

Fonte: Ministério da Educação da Bolívia. <https://www.minedu.gob.bo>. Acesso em 15 de jan.de 2021

É importante dizer mais uma vez, porque acreditamos na literatura nos espaços e tempos escolares. Dentro dessa perspectiva, que o Currículo boliviano traz, onde a educação primária é orientada para que o aluno faça uso da leitura para compreensão de mundo, podemos destacar a importância da literatura infantil no processo de aprendizagem nas vivências das crianças, nas formações de sujeitos livres, críticos e autônomos. A literatura infantil pode, para muitos, parecer brincadeira, mas na realidade é o marco inicial de uma cultura e, por isso, é fundamental fazer parte da prática pedagógica do professor na educação primária.

Fez-se necessário nesta pesquisa apresentar o funcionamento do sistema educacional boliviano, para melhor compreensão do ensino primário na fronteira. A Bolívia como um estado plurilíngue propõe um sistema educativo plurinacional que respeita a diversidade dos povos indígenas camponeses, das comunidades interculturais. Portanto essa emancipação pretendida pela educação boliviana, de descolonização do sistema de ensino, talvez seja alcançada quando esse ideal for defendido por todos os sujeitos nele envolvidos.

3.2.2 O ensino dos Anos Iniciais no Brasil

A educação no Brasil é regida pela Lei de nº 9.394 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), que estabelece a finalidade da educação, como esta deve estar organizada, quais são os órgãos administrativos responsáveis, quais são os níveis e modalidades de ensino, entre outros aspectos em que se define e se regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição.

Os órgãos responsáveis pela educação, em nível federal, são o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em nível estadual, temos a Secretaria Estadual de Educação (SEE), o Conselho Estadual de Educação (CEE), e a Secretaria de Educação. E, em nível municipal, existem a Secretaria Municipal de Educação (SME) e o Conselho Municipal de Educação (CME).

A educação básica no Brasil é dividida em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O Ensino Fundamental, com nove anos de duração, é a etapa mais longa da Educação Básica, atendendo estudantes entre 6 a 14 anos. Há, portanto, crianças e adolescentes que, ao longo desse período, passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros. Como já indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (Resolução CNE/CEB nº 7/2010) 28, essas mudanças impõem desafios à elaboração de currículos para essa etapa de escolarização, de modo a superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais.

Nas palavras de MENEZES (2001), O Ensino Fundamental, por meio da escola pública, é a educação da maioria da população brasileira. Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental traçam as diretrizes do conhecimento a ser desenvolvido pelos professores com vistas a se constituir nas competências básicas que este nível de ensino espera que o alunado alcance ao final dos nove anos de escolaridade.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 26, “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. O parágrafo primeiro do mesmo artigo especifica que os currículos “devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil”.

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental é uma etapa da educação básica que se encontra entre dois momentos importantes, pois a criança sai da educação infantil para dar início a uma nova jornada ao mundo da escrita e da leitura. Nessa fase, a criança participa de atividades lúdicas que favorecem o seu desenvolvimento motor, cognitivo, social, entre outros aspectos. É durante os anos iniciais do ensino fundamental que o processo de alfabetização do estudante é iniciado. Esse período é constituído do 1º ao 5º ano.

Considerando que nessa etapa os três primeiros anos do Ensino Fundamental são voltados para a alfabetização, e que alfabetizar e letrar são práticas que precisam ser desenvolvidas juntas, como um processo contínuo que se constitui conforme a criança se desenvolve, a literatura infantil torna-se, desse, modo, imprescindível, pois o uso do livro em sala de aula, atualmente, tem o objetivo de formar cidadãos críticos e reflexivos, que possam transformar a realidade em que vivem.

Garantir que as crianças aprendam a ler e escrever tem sido um dos grandes desafios para os educadores que atuam nos anos iniciais, com vistas a este fim, pensar o processo de alfabetização e letramento na perspectiva do uso do objeto livro é ainda mais importante, pois o texto literário torna-se mais uma revelação do que um elemento a ser decodificado, uma vez que conduz à autocompreensão e ao estabelecimento de ricas relações interpessoais, uma função que leva o aluno a perceber a linguagem como algo concreto, importante e significativo.

Nessa etapa de ensino a criança:

“Desenvolve a capacidade de representação, indispensável para a aprendizagem da leitura, dos conceitos matemáticos básicos e para a compreensão da realidade que a cerca, conhecimentos que se postulam para esse período da escolarização” (BRASIL, 2013. p. 110)

Nas palavras de Renata Junqueira (2004), “a infância é o melhor momento para o indivíduo iniciar a sua emancipação por meio da função liberatória da palavra” (JUNQUEIRA, 2004, p.62), ainda completa dizendo da importância de a escola despertar na criança o interesse pela leitura, pois é na escola que a maioria das crianças tem o contato com a literatura. Assim, essa etapa tão importante na formação

do pequeno leitor, deve ser vista como uma oportunidade de vivenciar momentos prazerosos, que a experiência sensorial do contato da criança com o livro desperte o desejo de concretizar o ato de ler.

3.3 Olhares cruzados sobre a fronteira por meio da literatura infantil

Olhares cruzados buscam compreender de múltiplos pontos de vista, questões essenciais a respeito do uso da literatura infantil na fronteira Brasil/Bolívia, mais precisamente nas cidades de Corumbá/ Puerto Quijarro.

Como será visto a seguir, as repostas dos professores brasileiros e bolivianos, a respeito de sua didática em sala de aula tornam possível uma melhor visualização das oportunidades de novos caminhos por meio da literatura para as questões que afetam negativamente a educação na fronteira.

Para isso, utilizou-se de questionários em língua portuguesa, aplicados presencialmente aos professores brasileiros nos meses de julho a agosto de 2020, no ambiente escolar, e no mês de agosto aos professores bolivianos de forma remota, por meio do formulário do google, em língua espanhola, encaminhado aos e-mails deles. Foram realizadas 20 entrevistas, via questionários, atribuídos a cinco professores de cada unidade escolar.

Levou-se em conta que, sob a perspectiva educacional, os trabalhos de campo propiciam melhor entendimento das peculiaridades da prática escolar, podendo ser um aliado na abordagem de conhecimento empírico sobre a realidade a ser pesquisada.

Para a estrutura das questões foram utilizadas 14 (catorze) perguntas abertas e fechadas. As perguntas abertas serviram para capturar justamente as opiniões não cobertas nos itens fechados.

As escolas foram identificadas da seguinte forma:

Quadro 1- Identificação das unidades escolares participantes da pesquisa

UNIDADE ESCOLAR	IDENTIFICADA NA PESQUISA COMO
Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (Caic)	Escola brasileira A
Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso	Escola brasileira B

Unidad Educativa La Frontera	Escola boliviana C
Unidad Educativa Cleidy Duran	Escola boliviana D

Fonte: Autora, 2020

Os nomes dos professores participantes não serão mencionados, pois seguimos as políticas da Plataforma Brasil e passarão a ser identificados como:

Quadro 2- Identificação dos professores participantes da pesquisa

UNIDADE ESCOLAR	PROFESSORES IDENTIFICADOS NA PESQUISA COMO:
Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (Caic)	Professor brasileiro A 1 Professor brasileiro A 2 Professor brasileiro A 3 Professor brasileiro A 4 Professor brasileiro A 5
Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso	Professor brasileiro B 1 Professor brasileiro B 2 Professor brasileiro B 3 Professor brasileiro B 4 Professor brasileiro B 5
Unidad Educativa La Frontera	Professor boliviano C 1 Professor boliviano C 2 Professor boliviano C 3 Professor boliviano C 4 Professor boliviano C 5
Unidad Educativa Cleidy Duran	Professor boliviano D 1 Professor boliviano D 2 Professor boliviano D 3 Professor boliviano D 4 Professor boliviano D 5

Fonte: Autora, 2020

Para análise e discussões, dividimos as questões em três blocos: o primeiro: perfil literário dos docentes; o segundo: ser professor fronteiro e terceiro, a literatura como método na fronteira Brasil/Bolívia.

3.3.1 Perfil literário dos docentes

Com o objetivo de analisar o perfil leitor dos professores dos anos iniciais que atuam nas escolas de fronteira, perguntamos qual o tempo de atuação como professor e respectiva formação acadêmica.

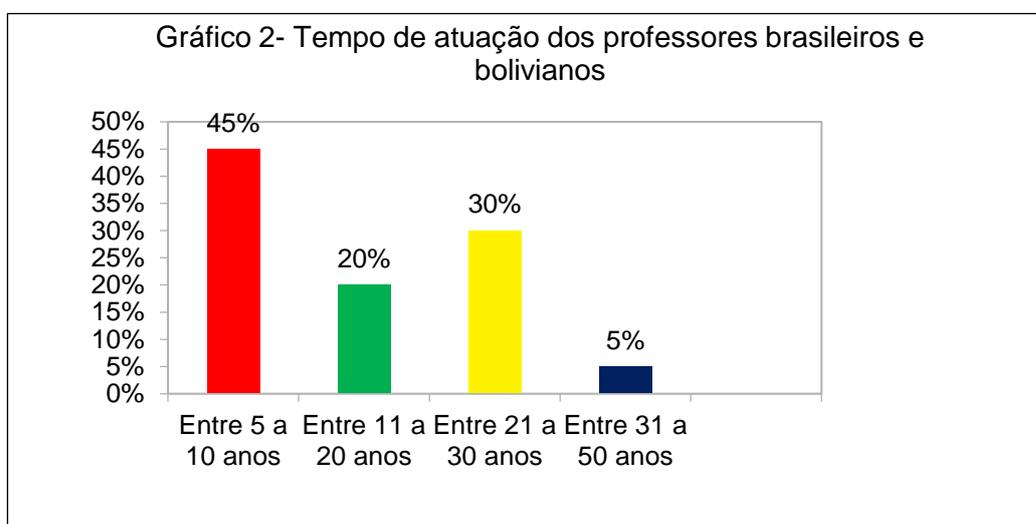
Todos os professores das escolas brasileiras A e B responderam ter formação em Pedagogia, com habilitação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e os professores das escolas bolivianas C e D disseram ser licenciados em nível primário. Quanto ao tempo de magistério, as respostas variaram, conforme o apresentado no quadro que segue:

Quadro 3- Tempo de atuação nos anos iniciais

PROFESSORES	TEMPO DE ATUAÇÃO COMO PROFESSOR NOS ANOS INICIAIS
Professor brasileiro A2 e A4	5 anos
Professor brasileiro A3	9 anos
Professor brasileiro A5	13 anos
Professor brasileiro A1	29 anos
Professor brasileiro B2	3 anos
Professor brasileiro B3	9 anos
Professor brasileiro B4 e B5	25 anos
Professor brasileiro B1	46 anos
Professor boliviano C3 e C5	10 anos
Professor boliviano C1	23 anos
Professor boliviano C4	25 anos
Professor boliviano C2	30 anos
Professor boliviano D4 e D5	10 anos
Professor boliviano D1	12 anos
Professor boliviano D2	16 anos
Professor boliviano D3	18 anos

Fonte: Autora, 2020

Os professores da escola brasileira B possuem maior tempo de atuação nos anos iniciais, conforme o gráfico abaixo:



Fonte: Autora, 2020

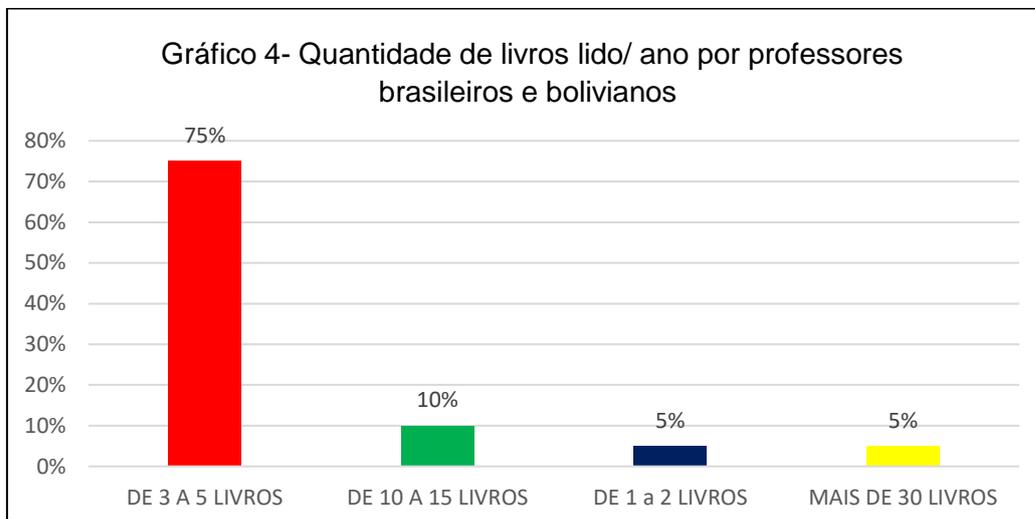
Quando questionados se gostam de ler, a maioria dos professores (95%) responderam que sim, e uma pequena porcentagem afirmou que raramente se dedica a leitura. Os dados revelam um compromisso docente com a própria postura profissional, entendendo que a leitura é fundamental para o exercício de sua prática. Já dizia o Daniel Pennac (1993, p.80), [...] é preciso ler, é preciso ler...E se, em vez de exigir a leitura, o professor decidisse de repente partilhar sua própria felicidade de ler?



Fonte: Autora, 2020

Nesse sentido, acreditamos que a leitura é a promotora de mudanças na sociedade, para isto é necessário considerar com a ação efetiva do professor, sendo um leitor para então ter condições de propor aos seus alunos as práticas de leitura.

Perguntamos ainda sobre a quantidade de livros lidos por ano, a maioria disse ler entre 3 a 5 livros (75%), e o restante entre 10 a 15 livros (10%). Já o mínimo relatado foi entre 1 a 2 livros (5%), e o máximo acima de 30 livros por ano (5%).



Fonte: Autora, 2020

Na fala do professor boliviano C4 ele diz que lê e se prepara durante o ano, más, nos meses de julho, dezembro e janeiro não realiza nenhum tipo de leitura:

“Estou sempre me preparando, lendo, não o ano todo, só em julho e dezembro e janeiro é que não leio, afinal o tempo todo eu descanso em julho e dezembro e janeiro de tudo”. (Professor boliviano C4, tradução nossa³⁸)

Percebe-se que com essa fala que a leitura para esse professor está vinculada ao trabalho e porque está de férias não lê, nesse sentido a leitura para ele parece não ser prazerosa. Lajolo, (2004), também coloca que os profissionais mais diretamente responsáveis pela leitura devem ser bons leitores e que o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito e envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 2004, p.108)

Já o professor brasileiro A2 relatou ler somente (quatro) livros por ano, e que gostaria de ter mais tempo para ler, e utiliza as férias para realizar suas leituras:

“Eu adoro ler! No decorrer do ano eu leio aproximadamente 4 livros, tudo que mais queria é ter tempo para dedicar-se a leitura, aproveito para ler nas férias”. (Professor brasileiro A2)

³⁸No original: Estoy siempre preparando, haciendo lecturas, no todo el año solamente en julio y diciembre y enero es que no leo, después de todo el tiempo yo descanso en julio y diciembre y enero de todo. (profesor boliviano C4)

Nas palavras de Pennac (1993), ele relata que o tempo para ler, somos nós que fazemos: [...] “A questão não é de saber se tenho tempo para ler ou não (tempo que, aliás, ninguém me dará), mas se me ofereço ou não à felicidade de ser leitor”. (PENNAC,1993, p. 119)

Na fala do professor brasileiro A3: *“Eu chego a ler uns 5 livros por ano, fora dos compromissos escolares profissional”*, sobre o mesmo pensamento, Silva afirma que o ensino da prática de leitura requer um professor que “Além de posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a complexidade do ato de ler”. (2002, p.22)

O gosto pela leitura é despertado pelo próprio entusiasmo do professor que incentiva o aluno ao aproximar-se dos livros. Ou seja, para formar leitores, é preciso que o professor mediador desse processo se interesse por diversos tipos de leituras e que compartilhe suas descobertas e aprendizagens. Quando questionamos sobre os tipos de leituras que realizam, as respostas foram diversas:

“Quanto a leitura, sou bem eclética”. (Professor brasileiro A1)

“Leio reportagens, livros de romances, poemas, histórias infantis e biografias”. (Professor brasileiro A2)

“Gosto de ler literatura fantástica, romance, ficção, drama, mistério e suspenses”. (Professor brasileiro A3)

“Os tipos de leitura que eu gosto de ler são aquelas que me acrescentam... eu também gosto do romance porque eles me acrescentam, me distrai e eu aprendo coisas novas em alguns livros nos ensinam conhecimento também. (Professor boliviano C2, tradução nossa)³⁹

“Bem, o tipo de leitura que geralmente faço são romances, digamos drama, então eu não sei se você conhece Carlos Cuauhtemoc eles são todos romances. (Professor boliviano C3, tradução nossa)⁴⁰ tradução nossa

Observa-se nas falas de alguns as preferências por leituras que se realizam por serem professores:

“Busco leituras relacionadas com a educação e alguns livros de literatura infantil”. (Professor brasileiro A4)

³⁹ No original: “tipo de lecturas que me gusta leer son aquellos que me incluyen yo también me gusta también le romance porque me incluyen, y me distraes aprendo cosas nuevas en algunos libros nos imparten conocimientos también”. (profesor boliviano C2)

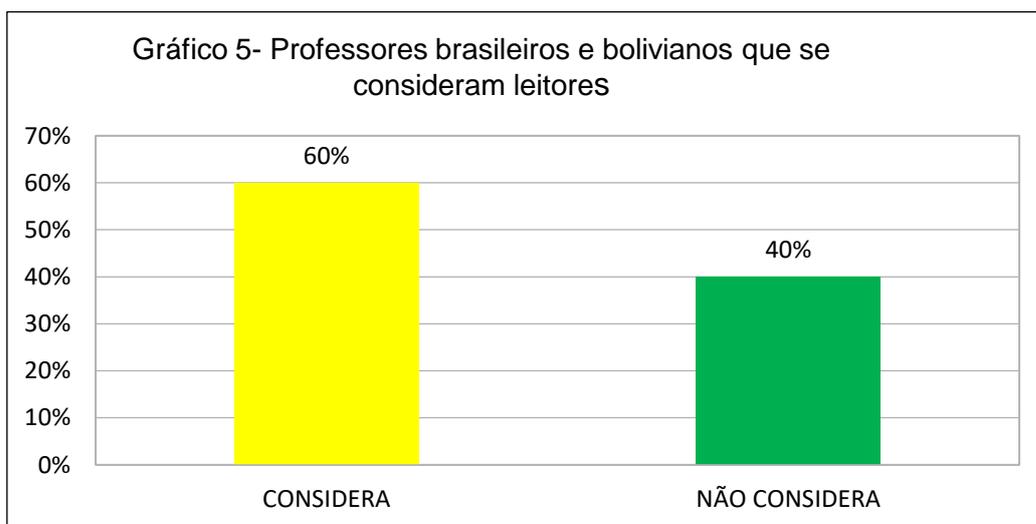
⁴⁰ No original: “Bueno yo el tipo de lectura generalmente Yo leo novelas digamos de Drama así no sé si conoces a Carlos Cuauhtémoc y todas son novelas”. (profesor boliviano C3)

“Faço leituras pedagógicas de textos informativos”. (Professor brasileiro B1)

“Temas sobre educação, temas sobre valores, sobre educação de crianças” (Professor boliviano D4, tradução nossa)⁴¹

Na fala dos professores, considerando a leitura como prática social, ou seja, na vida cotidiana de todos, lemos o que gostamos de ler, seja porque temos um gênero preferido (romances, dramas, poesias, suspense, ficção...), ou mesmo religiosos, motivacionais etc. São muitas as variantes que incentivam as leituras preferidas de cada um, as vezes pela profissão que exerce, como diz a escritora espanhola Ana Garralón (2015), *“Leitor é quem lê um romance, mas também quem lê um texto científico, uma HQ, um jornal ou o Livro Guinness dos Recordes”* (GARRALÓN, 2015, p. 223)

Nesta perspectiva, quando questionamos se eles consideram-se leitores, a maioria (60%) disseram que sim, que acreditam ser leitores:



Fonte: Autora, 2020

“Sim, me considero uma leitora, porque sempre que posso me dedico a ler”.

(Professor brasileiro A3)

“Sim, porque a leitura faz parte do meu dia a dia, agora mesmo tenho que ler a BNCC”.

(Professor brasileiro B4)

“Sim, me considero um leitor, por querer falar e escrever corretamente.

(Professor brasileiro B3)

“Eu me considero uma leitora porque a minha profissão exige isso”.

(Professor brasileiro B1)

⁴¹ No original: “Temas sobre educación, temas sobre valores, sobre formación de los niños”. (profesor boliviano D4)

“Sim eu me considero um leitor porque eu preciso ler para entender e ser capaz de transmitir o que eu entendo para o meu aluno”. (Professor boliviano D3, tradução nossa) ⁴²

“Eu me considero um leitor porque estamos sempre praticando a leitura, o tempo todo”. (Professor boliviano C5, tradução nossa) ⁴³

“Porque eu tenho que me preparar para ensinar. Tenho que ler para me atualizar”. (Professor boliviano C4, tradução nossa) ⁴⁴

Ler é uma das condições necessárias para a conquista da cidadania e participação social, para ter acesso às informações que circulam das mais diversas maneiras, assim como para ingressar no mundo do trabalho. No entanto, mesmo diante de sua relevância, a leitura ainda é praticada por um número muito pequeno de brasileiros.

Flamarión Maués (2002), em um artigo referindo -se ao modo como muitos brasileiros se tornam leitores afirma:

Muitas vezes esse é um leitor quase heroico, que consegue de alguma forma em igrejas, por empréstimos de amigos por meio da escola ou das poucas e precárias bibliotecas existentes-, superar os obstáculos que lhe são impostos e chegar até o livro, contra quase todas as probabilidades. (MAUÉS, 2020 p.38)

Ler é assumir-se como sujeito da própria história. É ter consciência dos processos que influencia na sua existência como ser social e político. O sujeito só é capaz de fazer uma leitura permanente do mundo, quando consegue perceber o que se difunde através do movimento deste mundo para nele interferir e atuar, sentindo-se, então, motivado para a leitura da palavra.

Assim, a leitura da palavra escrita só se realiza quando interage com o espaço em que o homem se sente sujeito, ou seja, quando existe uma estreita relação com o trabalho e o contexto de que participa.

LAJOLO explana sobre Paulo Freire dizendo:

Para Paulo Freire, leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver. E para que a leitura desempenhe esse papel, é fundamental que o ato de leitura e aquilo que se lê façam sentido para quem está lendo. Ler, assim, para Paulo Freire, é uma forma de estar no mundo (LAJOLO, 2003. p.5)

⁴² No original: “si me considero una lectora porque necesito leer para entender para comprender y para poder transmitir lo que yo lo que yo comprendo a mí estudiante. (profesor boliviano D3)

⁴³ No original: “Me considero un lector porque siempre estamos practicando en todo momento la lectura. (profesor boliviano C5)

⁴⁴ No original: “Yo me considero si lector porque tengo que prepararme para enseñar. Tengo que leer para poder actualizarme (profesor boliviano C4)

Para o cronista, Bartolomeu Campos de Queirós (2007):

Se o professor é leitor-possui o hábito da leitura- lê para seus alunos, se encanta diante das histórias das poesias, dos contos fantásticos, também os alunos vão desejar ler leitores. Se o professor comenta suas leituras, ele mobiliza os alunos para estar com os livros, e esse prazer cristaliza já na infância. E, uma vez despertado, ele não nos abandona jamais (2007, p.15)

O ato de ler pode representar não apenas uma condição intelectual, mas também uma condição de libertação: a de poder ser um leitor mais autônomo e crítico de qualquer texto, em várias linguagens, do mundo que o rodeia, ou de mundos diferentes do seu. Um número pouco considerável disse não ser um leitor (15%):

“Eu não me considero um leitor, pois a leitura não é um hábito contínuo na minha rotina”. (Professor brasileiro A2)

“Eu não me considero um leitor e acho que ainda tenho um longo caminho a percorrer para ser um bom leitor”. (Professor boliviano D5, tradução nossa)⁴⁵

Ainda Queirós (2007) complementa: [...] se a sociedade não é leitora, acho muito difícil a criança gostar de ler. Nem mesmo o professor é leitor. E o professor que não tem “hábito” de leitura não pode formar hábito de leitura. (2007, p. 5-9)

Com as respostas percebemos o perfil dos entrevistados, considerando que para facilitar a formação de leitores no ambiente escolar é necessário que o professor se apresente como leitor, atualizado e participante. É fundamental que os alunos vejam seu professor envolvido com a leitura e com o que se conquista através dela. Observar um professor seduzido pela leitura pode despertar o desejo de fazer o mesmo. Mostrar a importância da leitura no desenvolvimento intelectual, crítico e criativo do educando, será relevante então.

3.3.2 Ser um professor fronteiro

Ao ouvir a palavra “fronteira”, muitas definições e imagens nos vêm à cabeça, cogitamos em limite, demarcação de espaços, lugar distante, separação, pontos de partidas e de chegadas.

⁴⁵ No original: no me no me considero una lectora y yo pienso que todavía me falta mucho para ser una buena lectora”. (profesor boliviano D5)

Quando questionamos aos professores o que eles compreendem por fronteira, as suas respostas foram no sentido de considerar a fronteira como um limite que separam dois países:

“Fronteira é uma linha que separa um país do outro” (Professor brasileiro A4)

“Fronteira é uma área que delimita um território do outro”. (Professor brasileiro A3)

“Fronteira é uma linha que divide dois países” (Professor brasileiro B1)

“É um limite entre terras” (Professor brasileiro B3)

“Meu conceito de fronteira é o limite entre dois países”(Professor boliviano C1, tradução nossa)⁴⁶

“A fronteira é por onde passam os policiais que fiscalizam a documentação de cada cidadão. Quando entra e quando sai. (Professor boliviano C2, tradução nossa)⁴⁷

Eu entendo por fronteira, digamos que é um ponto limite entre um país e outro, digamos um ponto de partida e de chegada(Professor boliviano C3, tradução nossa)⁴⁸

“É uma verdadeira linha que separa um país do outro”.(Professor boliviano C5, tradução nossa)⁴⁹

“Onde começa uma cultura e termina outra”.(Professor boliviano D1, tradução nossa)⁵⁰

“És um limite de separação de um determinado lugar com outro”.(Professor boliviano D4, tradução nossa)⁵¹

Quando se tem a noção de fronteira como algo distante, de separação do caminho que trilhamos, ainda que tal sujeito seja professor atuante em escolas de fronteiras, podemos considerar que há na fronteira Corumbá/Puerto Quijarro uma negação cultural solidificada em pesquisas anteriores. Arf (2016), confirma quando diz que nesta fronteira:

Subsiste nesse perímetro uma negação cultural de ambos os lados dos territórios envolvidos. Os brasileiros tentam negar qualquer influência que seja denominada como boliviana. Negam categorias específicas como alimentação, moda, música...ainda que essas sejam explicitamente cristalizadas no passado e no presente de seus habitantes. (ARF, 2016, p.173)

⁴⁶ No original: “Mi concepto de frontera es el límite entre dos países” (profesor boliviano C1)

⁴⁷No original: “Frontera es donde pasan estado la policía que fiscaliza la documentación de Cada ciudadano. Cuando entra y cuando sale. (profesor boliviano C2)

⁴⁸ No original: Entiendo por frontera, digamos es un punto límite entre un país y otro digamos un punto de inicio y de final (profesor boliviano C3)

⁴⁹ No original: “Es una línea real que separa un país de outro” (profesor boliviano C5)

⁵⁰ No original: “Donde empieza una cultura y termina outra”. (profesor boliviano D1)

⁵¹No original: “Es un límite o separación de un determinado lugar con otro” (profesor boliviano D4)

Entretanto, na parte brasileira, há professores com outros olhares, como os relacionados a seguir que consideram a fronteira como um ponto de integração e culturas:

“É uma compreensão bastante ampla, tanto no sentido geográfico quanto cultural, fronteira não é apenas territorial entre países, mas também a cultural regional de cada nação”.
(Professor brasileiro C1)

“Fronteira é o encontro de dois países”. (Professor brasileiro C2)

“Fronteira é residir exatamente entre duas localidades distintas e próximas”. (Professor brasileiro C5)

“É uma barreira entre dois países que se tornam um ponto de encontro entre dois povos”.
(Professor brasileiro D2)

“A minha compreensão de fronteira vai além de limites definidos por marcos territoriais, é algo mais dinâmico e vivo. É um espaço em que os povos se fundem produzindo novas relações”
(Professor brasileiro D4)

Na fala desses professores, que enxergam a fronteira como encontros, espaço de trocas culturais, que a escola de fronteira está, onde as línguas se misturam, as pessoas e culturas em contato, e o pensamento intercultural ultrapassa as barreiras para adentrar na esfera da diversidade cultural que uma escola apresenta:

A fronteira se caracteriza por ser um lugar de comunicação e troca entre dois domínios territoriais distintos. Ela é uma construção social materializada nas relações entre os povos que vivem o cotidiano do contato e das trocas. (MACHADO, 2000, p.65)

Quando foram questionados sobre ser fronteiriço, todos os professores brasileiros e bolivianos disseram considerar-se fronteiriço por diversos motivos.

Tais como:

“Eu me considero fronteiriço, não sou corumbaense e nem boliviana, mas tenho origem portuguesa e espanhola, então me disponho a aprender tudo o que posso sobre essas culturas, aqui é o meu território.” (Professor brasileiro A1)

“Sim sou fronteiriço, pois temos interações” (Professor brasileiro A2)

“Sim, me considero fronteiriço por morar em Corumbá, onde temos o privilégio de conhecer diariamente a cultura boliviana” (Professor brasileiro A3)

*“Sim, eu me considero fronteiriço e acredito que todos que vivem em região de fronteira”
(Professor brasileiro A4)*

*“Me considero fronteiriço por trabalhar em uma escola com alunos bolivianos”
(Professor brasileiro B2)*

“Eu me considero uma pessoa fronteriça pelos anos que vivi nesta região.”(Professor boliviano C1, tradução nossa)⁵²

“Eu me considero uma fronteira, porque eu mesmo trabalho lá morando aqui”(Professor boliviano C2, tradução nossa)⁵³

“Eu particularmente me considero uma pessoa de fronteira porque estou entre o Brasil e a Bolívia e. Eu tenho três filhos brasileiros e um deles mora lá em Corumbá, eles estudaram como crianças lá, eles não têm documentos daqui e eles treinaram e já trabalham lá com vocês, meu tempo no Brasil e metade do meu tempo na Bolívia e é por isso que eu me considero um boliviano brasileiro por parte deles.”(Professor boliviano C5, tradução nossa)⁵⁴

“Sim me considero fronteriço, já que sou deste lugar, nasci aqui, cresci, me formei profissionalmente e trabalho com uma grande diversidade de alunos”(Professor boliviano D2, tradução nossa)⁵⁵

Dentre as falas dos participantes percebemos uma contradição quando relatam sentir-se fronteiriço, mas enxergar a fronteira como um limite, uma separação. A identidade consistiria em uma busca de reconhecimento que se faz frente à alteridade, já discutida nessa pesquisa, pois é através das relações que se mantêm com o outro a aceitação das diferenças em relação aos outros grupos e a não aceitação de um único modo de ser, é criado com o propósito de reconhecer o “eu” e o “outro”.

Nogueira (2007) afirma que a convivência com o outro, com o diferente, é primordial na fronteira pois constitui fonte de referência identitária na construção do lugar e do ser fronteiriço.

Haesbaert (1999) concorda com esse pensamento de que a percepção das diferenças é de grande importância para a afirmação de um grupo cultural. Porém, a grande dificuldade em reconhecer o outro ocorre por meio de um processo

⁵² No original: Si me considero una persona fronteriza por los años que llevo viviendo en esta región”. (profesor boliviano C1)

⁵³ No original: “Me considero fronterizo, Porque trabajo allá mismo viviendo acá” (profesor boliviano C2)

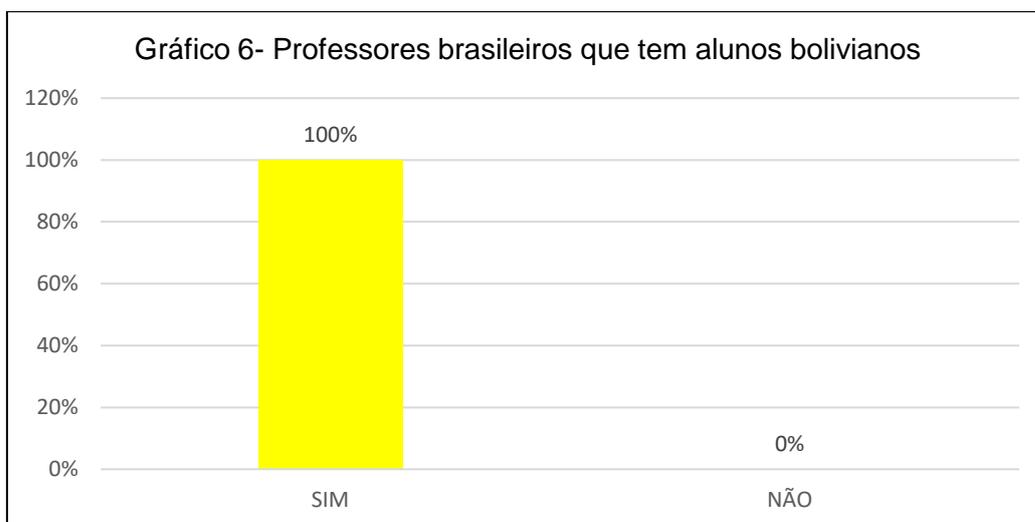
⁵⁴ No original: “Yo particularmente me considero una persona fronteriza porque estoy entre país de Brasil y Bolivia y. Yo tengo tres hijos brasileiros y uno vive ahí en corumba estudiaron de Pequeños ahí ellos no tienen documentos de acá y ellos han formado y ya trabajan allá contigo, mi tiempo en Brasil y mitad de mi tiempo en Bolivia y es por ese motivo de que yo me considero boliviana brasileira por parte de ellos.” (profesor boliviano C5)

⁵⁵ No original: “Si me considero fronterizo ya que soy de este lugar aquí nací, crecí, me forme profesionalmente y trabajo con una gran diversidad de estudiante” (profesor boliviano D2)

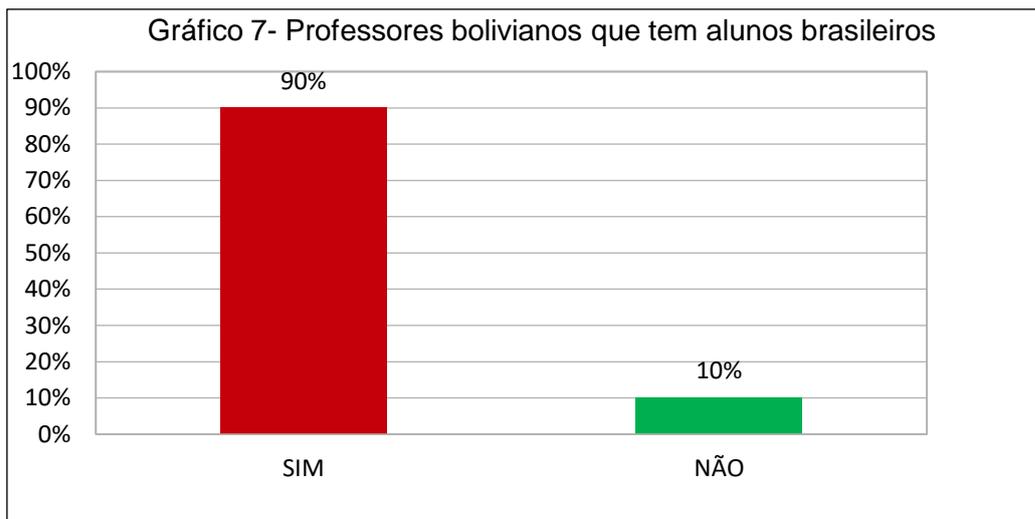
classificatório, a padronizar, fazer um parâmetro único de comparação, hierarquizando ou “desigualando” aquilo que apenas deveria ser visto como diferente. Então, a partir da convivência com a diferença identitária e cultural que também podem ser identificadas nesta fronteira Brasil/ Bolívia ocorre à afirmação da diferença, que muitas vezes é vista com um olhar de inferioridade:

Na verdade, a diferença ou alteridade e desigualdade ou comparabilidade não podem ser vistos de forma nem excludente, nem de modo a que uma se dilua totalmente na outra. A fronteira entre o desigual e o diferente é sutil, e o que ora é visto como diferente pode em outra situação ser visto como desigual, e vice-versa. HAESBAERT (1999, p. 176)

Para a compreensão dos atendimentos nas unidades escolares brasileiras e bolivianas, questionamos aos professores brasileiros se eles têm alunos de origem boliviana, e todos responderam que sim (100%) e quanto aos professores bolivianos se tem alunos de origem brasileira, a maioria (90%) disse possuir alunos de origem brasileira, nascidos no Brasil.



Fonte: Autora, 2020



Fonte: Autora, 2020

“Tenho muitos alunos de origem boliviana que atravessam diariamente a fronteira para estudar e retornam para suas casas na Bolívia” (Professor brasileiro A2)

“Sim, tenho alunos brasileiros de origem boliviana ou como falamos de dupla nacionalidade”. (Professora brasileira A1)

“Tenho alunos de origem brasileira, aluno de pai brasileiro, mãe boliviana”. (Professor boliviano D3, tradução nossa)⁵⁶

“Tenho alunos nascidos no Brasil, mas seus estudos são feitos aqui na Bolívia”.(Professor boliviano C1, tradução nossa)⁵⁷

“Este ano não teve, mas em anos anteriores eu tive crianças que são filhos de brasileiros que moravam na fronteira” (Professor boliviano C2, tradução nossa)⁵⁸

Nas falas de alguns professores verifica-se que possuem alunos bolivianos que atravessam diariamente a fronteira, os chamados migrantes pendulares, já discutido nessa pesquisa, porém é interessante trazer novamente o entendimento que essas migrações são feitas, diariamente, em geral por pessoas que trabalham ou estudam em outra área, em nosso caso na fronteira. Arf (2016), afirma que:

As escolas de formação básica localizadas em faixa de fronteira, cada vez mais recebem alunos bolivianos e, escolas bolivianas os alunos brasileiros, considerando que alunos bolivianos registrados no Brasil são brasileiros, ainda que toda sua cultura esteja enraizada na Bolívia. (ARF, 2016, p.176)

⁵⁶ No original: Tengo estudiantes de origen brasileño, estudiante de papá brasileiro, mamá boliviana (profesor boliviano D3)

⁵⁷ No original: tengo estudiantes nacidos en Brasil, pero sus estudios están hechos aquí en Bolivia (profesor boliviano C1)

⁵⁸ No original: Este año no ha tenido, pero los anteriores años he tenido niños que son hijos de brasileiro que vivían en la frontera (profesor boliviano C2)

O termo pendular advém do significado do movimento dos pêndulos de um relógio. A migração pendular consolida-se a partir do fortalecimento de novos polos secundários de oportunidade que atraíam grande quantidade de grupos populacionais, busca de empregos, acesso a saúde, e para estudar.

Os estudantes bolivianos, que frequentam escolas brasileiras, expressam este processo, pois cotidianamente atravessam o limite estabelecido entre os dois países e constituem relações em territorialidades distintas.

Nas escolas de fronteira, circulam alunos com valores culturais, percepções e atitudes bem diferentes, o problema é que as relações nem sempre são da melhor forma, e sabemos que relações de poder envolvem conflitos. Para compreender como é essa relação entre os alunos brasileiros e bolivianos perguntamos aos professores participantes dessa pesquisa, e responderam:

“Todos se relacionam de forma respeitosa” (Professor brasileiro B5)

“É uma relação normal de criança, não existe diferenças entre eles, eles se entendem, quem tem preconceito é o adulto”. (Professor brasileiro B3)

“A relação é tranquila, brincam muito sem diferenças!”. (Professor brasileiro B2)

“Como as crianças estudam juntas desde a creche, a relação entre eles é em sua maioria cordial, amigável”. (Professor brasileiro A5)

“A relação é como se fosse uma criança boliviana, não há diferenças, não há dificuldade (Professor boliviano B4, tradução nossa)⁵⁹

“Nos relacionamos muito bem, com algumas dificuldades na comunicação logo no início do ano, mas logo percebemos que podemos comunicar bem. (Professor brasileiro A1)

Nas falas acima, podemos compreender que as relações fronteiriças existentes nestes espaços escolares são de aceitação do “outro”, e receptividade, porém não é o que retrata outros professores, a questão das brincadeiras feitas pelos brasileiros com os alunos bolivianos, em virtude das diferenças idiomáticas, físicas e culturais, aparece nos discursos:

“A relação entre bolivianos e brasileiros aparentemente é amigável, mas quando surge um conflito logo escutamos aquela frase: “Seu boliviano”. Remetendo de forma pejorativa” (Professor brasileiro A3)

“Hoje em dia a relação com os alunos bolivianos é harmoniosa, já esteve pior”. (Professor brasileiro B1)

⁵⁹ No original: la relación es como si fuera un niño boliviano no hay diferencias, no hay dificultad (profesor boliviano B4)

No espaço escolar da fronteira Brasil/Bolívia, as relações multiculturais resultantes dos processos migratórios estão presentes. A língua, a religião, os costumes e as práticas de cada grupo. Isso demarca as fronteiras culturais constituídas de valores simbólicos e de identidade. Cabe neste espaço ressaltar que no caso do aluno boliviano, que já tem sua origem histórica embasada em um processo de povoamento, intenso de conquistas, e ainda, atualmente, a diversidade cultural presente na Bolívia promove conflitos sociais intensos devido às ideologias políticas dos diferentes grupos étnicos, os “Collas”⁶⁰ e “Cambas”⁶¹, é importante pontuar que a escola tem que assegurar mesmo que minimamente um espaço de alteridades.

Os imigrantes pendulares estão em contato com duas culturas distintas, diariamente, duas línguas e dois povos diferentes e, muitas vezes, não conseguem dizer se são brasileiros porque estudam aqui e têm nacionalidade brasileira, ou se são bolivianos por morar na Bolívia e possuir descendência bolivianos, ou seja, a falta de integração nas escolas, não é um fator pequeno e insignificante. É algo para ser pensado e combatido, pois isso pode mudar o quadro do desenvolvimento escolar desses alunos e da vida de cada um.

Nesse processo os educadores têm grandes responsabilidades, pois existem situações em que é preciso uma intervenção para proteger o lado mais frágil, no caso o aluno boliviano que está sofrendo algum tipo de constrangimento.

A escola tem esse papel social e é responsável por preparar o aluno para se tornar um cidadão consciente de seu papel na sociedade e, é inaceitável o preconceito por parte de um professor, esse sentimento já arraigado em nossa sociedade, pode transformar esse ato tão natural da fronteira em um momento de frustração chegando a ponto de ir se transformando em raiva ou até hostilidade.

O professor é o sujeito mediador do espaço vivido da sala de aula e precisa tentar envolver no processo de ensino e aprendizagem os alunos que possuem identidades culturais distintas.

“Eles desentendem muito, na verdade vejo alguns colegas professores fazendo a discriminação com as crianças bolivianas”. (Professor brasileiro A4)

⁶⁰ Oriundo das primeiras comunidades primitivas, tornaram-se uma comunidade forte e organizada, falavam uma única língua o Aymara.

⁶¹ Descendentes dos espanhóis colonizadores.

Sobre essa diversidade cultural, Colares (2009) coloca que a sociedade brasileira:

[...] de um modo geral, é marcadamente constituída de pluralidades culturais. Todavia, esta característica ainda é pouco considerada nos currículos escolares. Uma mudança de atitude quanto a essa problemática passa, necessariamente, pela formação de professores. Nesse sentido, o estudo da pluralidade cultural pode contribuir para a superação de preconceitos, desde que haja uma ação educativa que respeite e valorize as formas culturais dos grupos não hegemônicos. (COLARES, 2009, p.134)

Perguntamos aos professores brasileiros se eles têm alunos que falam em espanhol, e todos (100%) disseram que sim, conforme o gráfico abaixo:



Fonte: Autora, 2020

“A minha sala é formada por 22 alunos, entre esses, 9 são bilíngues (as famílias falam só em espanhol). (Professor brasileiro A1)

“Sim, praticamente todos, é mais fácil falar quem fala português.” (Professor brasileiro B2)

“Sim, tenho. A vivência deles é muito maior com a língua espanhola, pois seus pais, familiares conversam na língua materna” (Professor brasileiro A3)

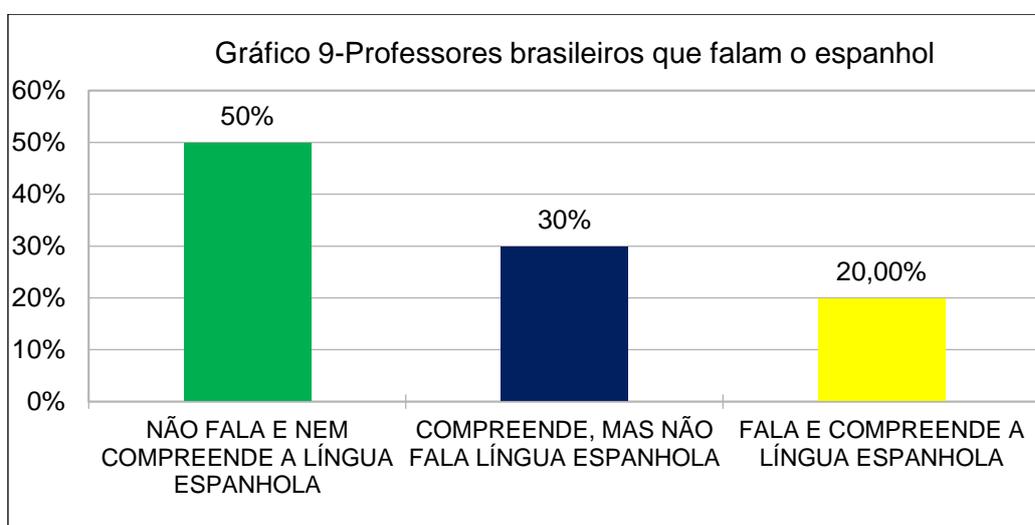
Cabe ressaltar que estes alunos bolivianos apresentam uma diversidade cultural intensa principalmente pela variação linguística, o que torna a Bolívia um território Plurinacional onde não se reconhece uma língua materna definida, mas a existência de várias línguas indígenas e do Castellanos.

Em relação ao preconceito linguístico, o professor brasileiro B5, relata que ele tem alunos, mas não falam na escola: *“Tenho, mas eles não falam na escola”* (Professor brasileiro B5)

Os conflitos linguísticos geram preconceito e discriminação, além de interferir na prática do professor que se sente desestimulado para as intervenções pedagógicas de respeito, solidariedade e pluralismo cultural. Sobre os preconceitos linguísticos, Pessoa (2007) diz:

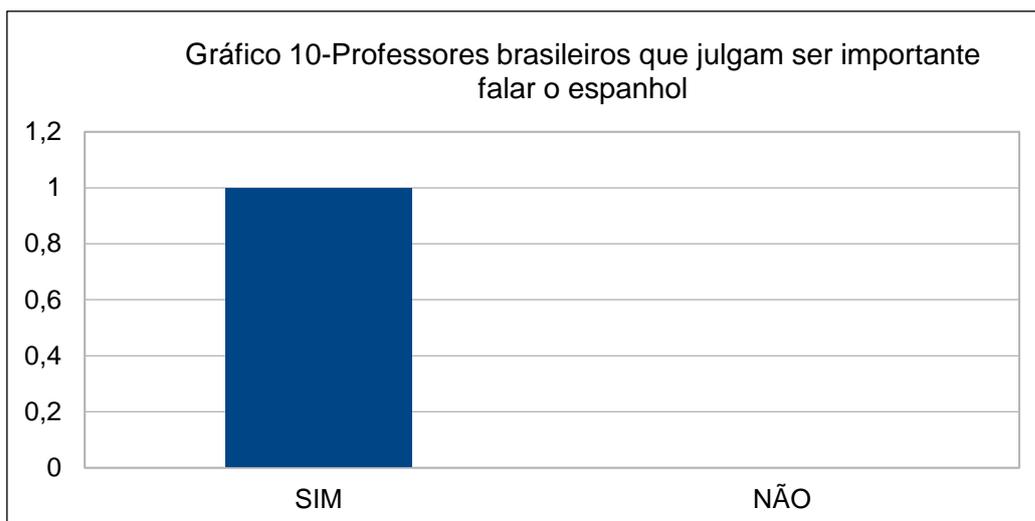
O preconceito linguístico em relação à fala das pessoas não apenas as ofende. Consegue destruí-las. Há que se lamentar que em muitas escolas tal preconceito seja instrumento de exclusão, pois, quando crianças, nosso sonho primeiro de liberdade rumo ao conhecimento é a escola. Escola, lugar dos nossos sonhos de descoberta do mundo, lugar de experiências que deveriam ser sempre prazerosas; lugar onde, e aqui falo do interior do Brasil, das regiões de grande fluxo migratório, infelizmente, aprendemos o que significa o preconceito linguístico, que é apenas uma máscara de todos os demais preconceitos. (PESSOA, 2007, p.299)

Quando questionados se falam e compreendem a língua do país vizinho, a metade (50%) dos professores brasileiros dizem não falar e nem compreender o idioma espanhol e (30%) dizem que compreende, mas não fala, e somente (20%), dizem falar e compreender o idioma do país vizinho.



Fonte: Autora, 2020

E quando questionados se julgam isso importante, todos (100%) os professores brasileiros disseram que sim:



Fonte: Autora, 2020

Os professores destacam algumas dificuldades em entender o que o aluno muitas vezes quer comunicar. Um dos entrevistados considerou aprender a língua: “Sim, pois me ajuda a desenvolver um bom trabalho”. (Professor brasileiro B5) Outro completou dizendo que: *“Se eu falasse, meus alunos sentiriam mais confiantes e seguros comigo”*. (Professor brasileiro B2)

Já o Professor brasileiro B4, argumentou que, *“A princípio não julgava necessário falar, nem compreender a língua espanhola, pois os bolivianos se esforçam cada vez mais para escrever e aprender, mas depois percebi a tamanha imbecilidade em deixar passar a oportunidade e vivenciar mais a nossa fronteira. Assim passei a buscar a compreensão e acredito na sua importância para amplitude das nossas relações fronteiriças e como facilitador do processo educacional de nossos alunos”*.

A fala positiva do professor brasileiro A1, que compreende fazer parte de uma região fronteiriça composta de variados grupos linguísticos: *“Eu sei falar e compreendo muito bem o espanhol, o que facilita a minha comunicação com meus alunos e com as famílias deles, julgo isso muito importante, pois é fundamental em uma escola fronteiriça como o CAIC, onde a comunidade é 70% bilíngue”*. (Professor brasileiro A1)

Sturza (2006), coloca como:

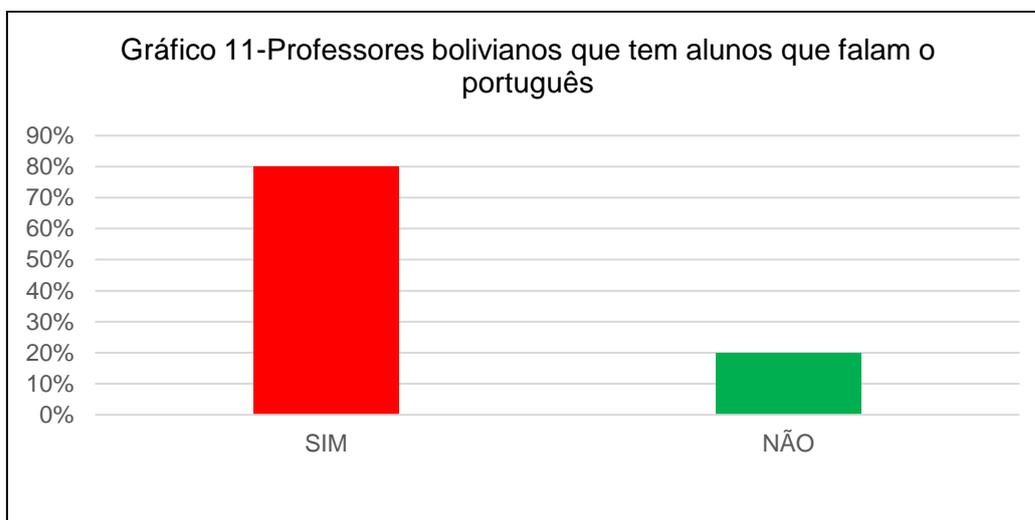
No paradoxo das significações da palavra fronteira se situam as línguas. É precisamente aí que ela se constitui em um espaço muito peculiar de encontro de línguas e de seus possíveis cruzamentos linguísticos. Em se tratando de línguas diferentes, como o português e o espanhol, o espaço de funcionamento dessas línguas é regulado

pelas relações que estabelecem entre si e com as demais línguas da fronteira. Por ser um espaço contido pelas limitações geopolíticas, ele condiciona as línguas a uma situação de confronto e de convivência. (STURZA, 2006, p.57)

Sturza (2006), complementa ainda que:

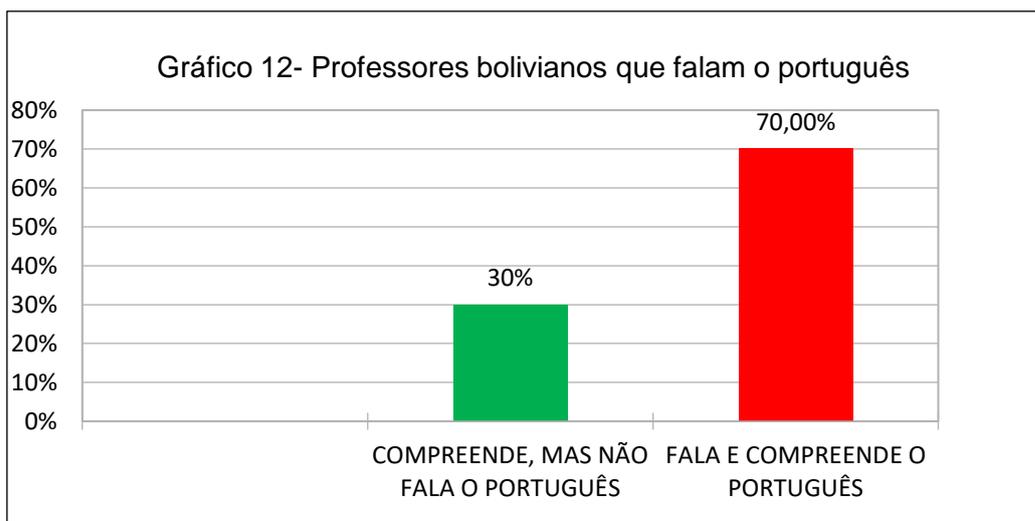
Os falantes fronteiriços se organizam cotidianamente através de diversas relações que propiciam um intercâmbio contínuo para a formação de um entrecruzamento de dizeres, numa pluralidade de práticas linguageiras que vão configurando um espaço de enunciação. (STURZA, 2006, p.72)

Nessa perspectiva de olhares cruzados, perguntamos aos professores bolivianos se eles têm alunos que falam a língua portuguesa, a maioria (80%) disse que sim e (20%) não:



Fonte: Autora, 2020

Quando foram questionados se falam e compreendem a língua do país vizinho, a maioria (70%) dos professores dizem falar e compreender o idioma português, já (30%) dizem compreender bem, mas ter dificuldades no falar.



Fonte: Autora, 2020

Esses dados são significativos já que a maioria fala e compreende a língua portuguesa, um número bem expressivo, com relação aos professores brasileiros.

De acordo com Silva & Rivas (2010), em uma pesquisa sobre as questões linguísticas desta fronteira Corumbá/Quijarro, foram levantados que há um maior interesse dos bolivianos em aprender a língua portuguesa do que os brasileiros em aprender o espanhol, ainda de acordo com as autoras, os participantes da pesquisa ao serem questionados por que alguns vendedores bolivianos preferem falar em português, a maioria contextualiza que, como os brasileiros não falam o idioma espanhol, eles conseguem comunicar-se melhor falando em português. No entanto, alguns também dizem ser filhos de brasileiros com bolivianos que moram e estudam no Brasil, razão pela qual aprenderam falar português. (SILVA & RIVAS, 2010)

Quando questionados se julgam isso importante, todos (100%) dos professores bolivianos e brasileiros disseram que sim.



Fonte: Autora, 2020

“Falo e entendo a língua portuguesa bem e acho que essa língua é importante porque estamos numa zona de fronteira e porque nosso país vizinho é o Brasil”. (Professor boliviano C1, tradução nossa)⁶²

“É muito importante aprender outra língua, tanto para mim como para os meus filhos, para os meus alunos porque também os ensinei, porque geralmente na fronteira as crianças vêem televisão do Brasil, que também transmite muitas coisas boas. Assim as crianças aprendem o português”. (Professor boliviano C2, tradução nossa)⁶³

“Bem, eu não falo muito, digamos, mas a maior parte eu entendo. É claro, eu acho que, independente das inter-relações entre os dois países, digamos comércio por outras relações também”. (Professor boliviano C3, tradução nossa)⁶⁴

“Se falo bem português, falo muito bem e é muito importante aprender a entender e, já fiz vários cursos lá em Corumbá, fiz cursos separados, porque sou manicure e pedicure e interajo com as pessoas. E se aprende a cada dia que fiz o curso em vão, não, eu entendo perfeitamente e é importante que eu saiba para entender o meu aluno brasileiro para entendê-lo no que ele está me escrevendo. (Professor boliviano C4, tradução nossa)⁶⁵

“A língua portuguesa é interessante, eu entendo como eles falam perfeitamente, mas eu não sei falar bem em alguns momentos, eu queria aprender a falar português melhor, pela importância de estarmos em uma área de fronteira porque temos o privilégio de podermos trocar essa língua.” (Professor boliviano C5, tradução nossa)⁶⁶

“É importante que eu saiba, sou professora, é muito importante que conheçamos a língua portuguesa porque temos alunos na fronteira, como disse, trabalho a 50 passos da linha Brasil e Bolívia, a nossa escola tem alunos brasileiros, temos passageiro e para nós como professora é É importante saber português, falo, escrevo e interajo muito bem com os pais e com as crianças”.(Professor boliviano D1, tradução nossa)⁶⁷

⁶² No original: yo hablo y entiendo el idioma portugués Bueno y creo que sí es importante es idioma ya que nos encontramos en una zona fronteriza y ya que nuestro vecino país es Brasil (profesor boliviano C1)

⁶³ No original: Es muy importante aprender otro idioma, tanto para mí como para mis hijos, para mis alumnos porque yo también les enseñé, porque generalmente en la frontera los niños ven la televisión de Brasil, que también transmite muchas cosas buenas. Para que los niños aprendan portugués (profesor boliviano C2)

⁶⁴ No original: Bueno, yo no hablo no mucho digamos, pero si la mayor parte lo entiendo Y claro, que creo que, no importando para las interrelaciones entre los dos países, digamos al comercio para otras relaciones también. (profesor boliviano C3)

⁶⁵ No original: Si yo hablo portugués bien sismo hablo y es muy importante aprender lo entenderlo y, yo he hecho varios curso ahí en corumba hecho cursos aparte, porque soy manicura y pedicura y yo me relaciono con la gente. Y uno aprende cada día hice curso en vano ese curso, no, yo entiendo bien perfectamente y es importante que yo lo sepa para poder entender a mi alumno brasileiro para poder entenderlo en lo que me está escribiendo. (profesor boliviano C4)

⁶⁶ No original: Idioma portugués es interesante comprendo Cómo hablan en perfección, pero yo no sé hablar perfectamente en algún momento Pues quise aprender a hablar portugués. Por la importancia no de estar en una zona fronteriza porque pues tenemos esa ese privilegio de poder intercambiar Este lenguaje, que en otro lado no lo vamos a poder hacer. (profesor boliviano C5)

⁶⁷ No original: Es importante que conozca, soy profesora es muy importante que conozcamos el idioma de portugués porque tenemos estudiantes en frontera como yo le decía yo trabajo a 50 pasos de la línea de Brasil y Bolivia nuestra escuela tiene alumnos brasileiros tenemos pasajero y para nosotros como profesor es importante conocer portugués, hablo escribo y me relaciono muy bien con los papás con los niños. (profesor boliviano D1)

“Falo português e também entendo português. Importante ser capaz de se expressar corretamente para que você nos entenda. Por isso é importante conhecer a língua portuguesa porque se está em constante relacionamento com os irmãos brasileiros de Corumbá. Acho importante e gosto de falar português”. (Professor boliviano D5, tradução nossa)⁶⁸

Inferimos, com a análise das respostas, que as relações cotidianas de contatos linguísticos fazem parte da história desta fronteira e que ora apresenta discursos de aproximação ora de afastamento, dependendo da ocasião e dos interesses pessoais.

Desse modo, percebemos no contexto fronteiriço analisado, que há grande influência das duas línguas (português/espanhol) pelo contato entre duas culturas distintas, pois brasileiros e bolivianos trafegam diariamente entre as duas cidades para trabalhar, comprar, passear, estudar, conviver com familiares pertencentes à outra nacionalidade. A partir desta pesquisa foi possível ter a noção de como a cultura boliviana é percebida por professores atuantes na cidade de Corumbá e como a cultura brasileira é vista por professores bolivianos, objetivando o “olhar para o outro” e aos alunos, e de que forma são construídas as relações no espaço escolar.

3.3.3 A literatura como método na fronteira Brasil/Bolívia

Para tratarmos das práticas dos professores desta fronteira com uso da literatura infantil, começaremos por buscar as definições de literatura e das características que ela assume ao se direcionar para a literatura trabalhada na escola. Perguntamos aos professores brasileiros e bolivianos o que eles assimilavam por literatura, e as repostas foram diversas:

“Para mim a literatura abrange diferentes formas de expressão da criatividade do ser humano, seja ela através do desenho, escrita e leitura. (Professor brasileiro A4)

“Literatura é poder viver a fantasia” (Professor brasileiro B3)

“Manifestação de culturas por meio de palavras” (Professor brasileiro A3)

“A literatura é um dos caminhos que leva a criança a desenvolver a imaginação e tornar um sujeito crítico” (Professor brasileiro A2)

⁶⁸ No original: Hablo portugués y entiendo portugués también. Importante para poder expresarse en forma correcta para que vosotros nos entiendan. Entonces es importante saber el idioma portugués porque uno está en constante relación con los hermanos brasileños en corumba. Yo creo que es importante y a mí me gusta, me hablar portugués. (profesor boliviano D5)

“A literatura pode ser a cultura escrita de uma nação, de pensamentos de um povo, por meio de suas fábulas e contos (Professor brasileiro B2)

“Quanto mais lê, mais aprende”.(Professor boliviano D1, tradução nossa)⁶⁹

“Literatura é conhecer todas as formas de hábitos de leitura. Conhecer a literatura abrange muito conhecimento, digamos que seja imaginativo”.(Professor boliviano D5, tradução nossa)⁷⁰

Dentro desse universo amplo do que pode ser a literatura, Lajolo (2003) assinala que essa arte da palavra expressa vários mundos, alguns parecidos com o nosso e que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura em cada um. (LAJOLO, 2003, p. 44)

E quando se fala em literatura, logo vem as expressões “prazer na leitura”, “gosto pela leitura”, e automaticamente remetemos à leitura literária, que é uma prática importante e deve ser despertada em leitores em formação mediante as ações dos professores e estratégias desenvolvidas por eles que possibilitam aos pequenos leitores a construção de habilidades relativamente mais simples até as mais sofisticadas, levando em consideração uma compreensão da leitura como práticas sociais: *“Literatura é algo que projetam aprender a ler, escrever, ensinar conhecimentos nos quais temos que ter vários tipo de leituras. Literatura que transmite habilidades leitoras para ensinar nossos alunos”.*(Professor boliviano C2, tradução nossa)⁷¹

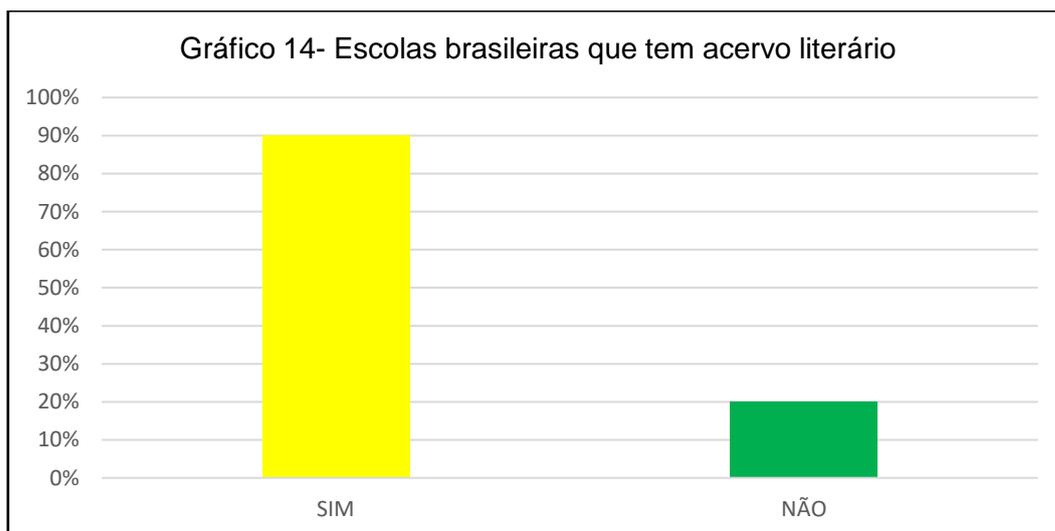
A leitura literária contribui para a formação do pensamento crítico, podendo, assim, ser um caminho para os alunos fronteiros perceber o mundo a sua volta, pois a literatura possibilita caminhar e se colocar no lugar do outro. Por isso, fazer da leitura literária parte primordial da prática cotidiana é despertar nos alunos o desejo de ler por prazer. Nas palavras do escritor Queirós (2012), *“Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. É evadir-se com o outro sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra”.* (QUEIRÓS, 2012, p. 90)

⁶⁹ No original: Cuánto más lee más aprende (profesor boliviano D1)

⁷⁰ No original: La literatura es conocer todas las formas de hábitos de lectura. Saber que la literatura abarca mucho conocimiento, digamos que es imaginativo. (Profesor boliviano D5)

⁷¹ No original: Literatura eres algo que diseñan aprendizaje tanto lecto escritura enseñarte conocimiento en la cual nosotros tenemos que ver qué tipo de lecturas. literatura que imparte conocimientos de lectoescritura para enseñar a nuestros educandos. (profesor boliviano C2)

Considerando que o gosto pela leitura se constrói por meio de um longo processo de experiências leitoras, é necessário que haja na escola um ambiente adequado para a leitura. Quando questionamos aos professores brasileiros, se na escola onde eles atuam, existe um acervo literário para trabalhar com os alunos, a maioria (90%) dos professores responderam que sim e 10% que desconhecem o acervo:



Fonte: Autora, 2020

“Sim. A escola CAIC tem uma das melhores bibliotecas estudantil de Corumbá. E eu sempre que posso compro alguns exemplares para minha biblioteca particular na sala”. (Professor brasileiro A1)

Na fala do professor brasileiro A1, percebe-se a importância da biblioteca escolar como um espaço de formação de leitores, pois esse lugar de promoção do letramento literário auxilia os professores em suas aulas e torna-se também um lugar de convivência, de exposição de trabalhos, teatro, leitura de poemas, visita de autores e divulgação de obras, conforme a imagem abaixo:

Figura 27- Aula de leitura na biblioteca da Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (CAIC)



Fonte: imagem cedida pelos professores brasileiros, 2019

Para que esse espaço seja significativo e destinado à leitura, os autores Corrêa, Feba e Junqueira (2016, p.139), afirmam que o professor pode despertar o interesse dos alunos pelos livros ao frequentar a biblioteca, pois é nesse espaço que ele observa os interesses e curiosidades que surgem a partir da descoberta e da pesquisa de livros realizada pelas crianças, e nesse momento podem surgir os projetos de leituras.

Outros professores brasileiros relataram que a escola possui um acervo literário pequeno, defasado que precisa ser renovado, e que desconhecem se na escola possui livros literários, conforme na fala do professor brasileiro B2, *“Não sei informar não, desconheço! Já vi uns livros misturados com didáticos em um carrinho de supermercado”*. (Professor brasileiro B2); *“Sim, um acervo bem pequeno”*. (Professor brasileiro A2); *“Sim, um acervo de livros volante”*. (Professor brasileiro B4); *“Sim, mas esse acervo precisa muito ser renovado”*. (Professor brasileiro B1)

Figura 28-Acervo literário da Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso



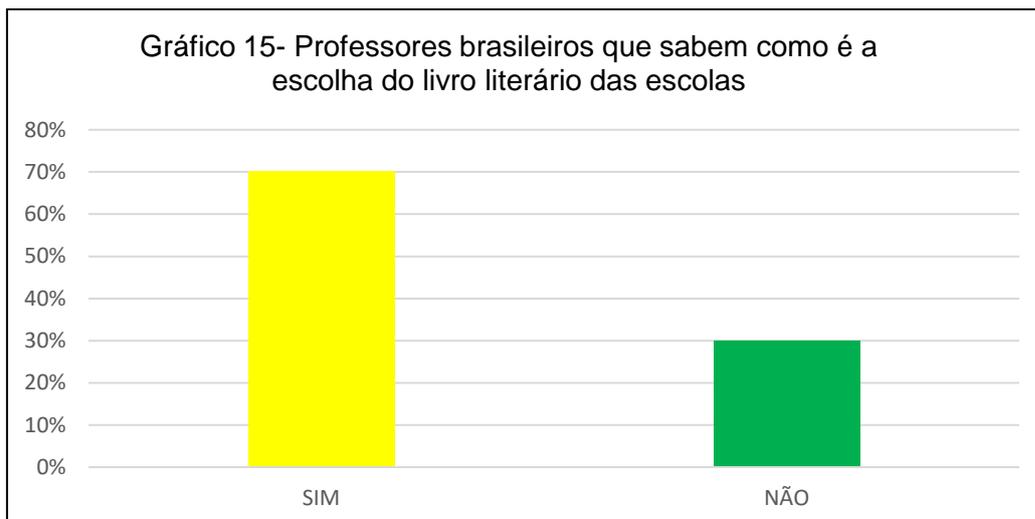
Fonte: imagem cedida pelos professores brasileiros, 2019

Conforme a fala do professor sobre os livros literários estarem misturados com os didáticos, percebe-se práticas de forma errônea quanto o acesso a obra de literária, nesse sentido, Colomer (2007, p.110), propõe que os momentos de promoção a leitura, precisam ser momentos de entusiasmo, que a escola tem que oportunizar espaços para a leitura escolar, e que não basta só distribuir os livros para os alunos, mas sim garantir uma leitura literária de qualidade.

Além disso, outros elementos nessa mediação são essenciais como: leituras, releituras, extrapolação rumo à construção de uma comunidade que troca experiências leitoras acerca das obras lidas e que constrói um percurso próprio, inicialmente auxiliado pelos professores como de leitura e, posteriormente, com autonomia.

Nesse sentido, a escola deve promover momentos de proximidade com a obra literária para garantir o contato e alargar o envolvimento emocional e cognitivo das crianças, assim contribuindo na formação do gosto pela leitura, possibilitando, possibilitar com frequência o contato com o objeto livro e com a mediação literária feita pelo professor.

Quando questionamos sobre a escolha dos acervos literários da escola a maioria (70%) dos professores brasileiros disseram saber como é feita essa escolha e 30% disseram nunca ter ouvido sobre:



Fonte: Autora, 2020

Dos professores brasileiros que disseram ter conhecimento do processo de escolha do livro literário de suas escolas, muitos estão equivocados, assim, fica evidente que as docentes usavam os livros segundo suas próprias concepções. O professor brasileiro B4 diz ser: *“Conforme os gêneros textuais que trabalhamos em sala”*. (Professor brasileiro B4), já outro professor relata que os livros *“São livros enviados pela SEMED”*⁷². (Professor brasileiro B3), *“A escolha é pela idade”*. (Professor brasileiro B1) e, *“É conforme a necessidade dos alunos”*. (Professor brasileiro B5).

Outras afirmações dos professores são consideráveis, como o professor brasileiro A2: disse que escolha se dá por catálogos, *“A escolha é através de catálogos”*. (Professor brasileiro A2) e o Professor brasileiro A5, que os livros vem do Ministério de Educação: *“Anualmente recebemos livros do MEC”*. (Professor brasileiro A5).

Ao questionar os professores brasileiros sobre os tipos de acervo literário que se encontram em seu ambiente de trabalho, pensou-se no intuito de descobrir se os professores conhecem as políticas públicas de incentivo à leitura em nosso país, os programas federais que se destinam à distribuição de outros recursos, além dos livros didáticos, que podem colaborar para a ação didática do professor, como, por exemplo, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), o Programa Nacional do Livro Didático Obras complementares, e o Programa Nacional do Livro Didático Literário.

⁷² Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

De acordo com Paiva (2012) em seu livro “Literatura fora da caixa- O PNBE na escola- Distribuição, circulação e leitura, o Programa Nacional Biblioteca na Escola- PNBE foi criado em 1997, e tinha o objetivo de garantir o acesso a obras de literatura infantil e juvenil a alunos da escola pública. (PAIVA, 2012, p.9)

Ainda segundo a autora (p.14), concomitante com esse programa, criou-se o Programa Nacional Biblioteca do professor que tinha como foco a formação continuada de professores dos anos iniciais.

A proposta inicial do PNBE foi disponibilizar às escolas públicas obras para a formação de leitores. Para tal, foram distribuídas para as bibliotecas, no período de 1998 a 2000, obras de literatura infantil e juvenil. A partir de 2001, passou-se a distribuir os livros de literatura aos estudantes contemplando estudantes de 4ª, 5ª, 8ª séries e estudantes da EJA, por meio de coleções chamadas de “Literatura em Minha Casa” e “Palavra da gente”. Em 2005, foi sendo retomado o foco do programa e passou-se a oferecer às bibliotecas os livros de literatura infantil e juvenil.

No PNBE, cada acervo é constituído com diferentes categorias de livros e diferentes gêneros textuais, os processos de seleção se pautam em três critérios: a qualidade textual, nos aspectos literários, estéticos e éticos, na estruturação narrativa, poética, em um vocabulário que amplie o repertório linguístico dos leitores da faixa etária correspondente a cada edição do programa. (PAIVA, 2012, p.15). Assim, percebe-se todo o processo avaliativo que as obras literárias passam até chegar nas escolas:

Aqueles que não atendem às exigências contidas no edital do Programa, quanto à estrutura editorial e as especificações técnicas mínimas como formato, capa, miolo, acabamento, além de obras cujo conteúdo explicitamente moralizantes e didatizantes são automaticamente excluídas. (PAIVA, 2012, p.25)

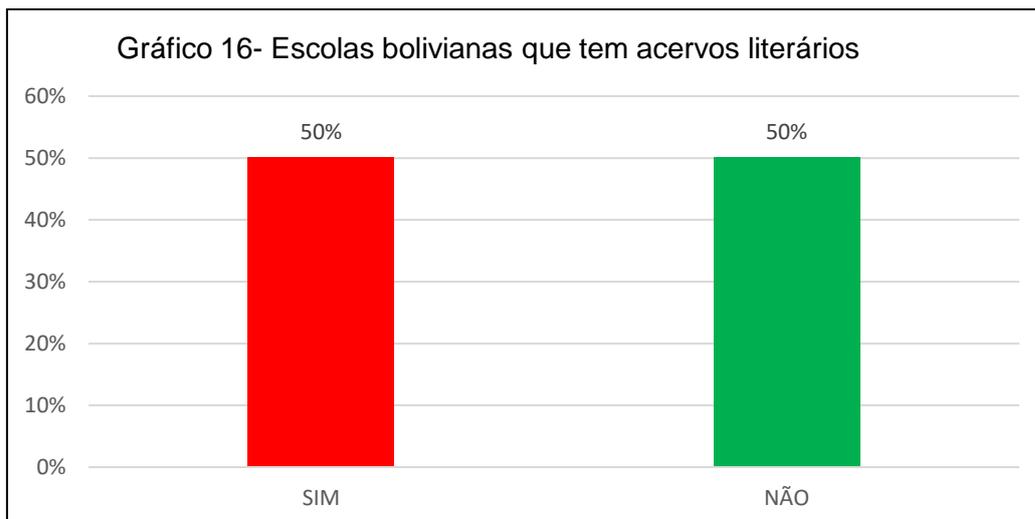
As políticas públicas associadas à seleção e distribuição de livros nas escolas públicas brasileiras até o ano de 2018, estavam vinculadas ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE). Como o próprio nome designa, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trata da seleção e distribuição de livros didáticos para as escolas públicas das diferentes redes vinculadas ao Ministério da Educação (MEC). Essa configuração das políticas do livro esteve em vigor até o ano de 2018, quando foram observadas alterações nos formatos e objetivos dos programas por meio dos editais que incorpora a o denominado PNLD 2018 Literário, programa vigente.

As atuais configurações do PNLD são altamente alinhadas aos objetivos que constam no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o que nos leva a ponderar que as alterações do PNLD estabelecem relações estreitas com o que está posto na BNCC. Com essa alteração no PNLD pautada no decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. A partir da publicação desse decreto o programa passa a ter o objetivo de avaliar, disponibilizar e distribuir materiais didáticos de forma mais ampla e não somente livros didáticos e/ou literários. Assim, passou a ser denominado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD destinando-se a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias “*entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita(...)*”. (BRASIL, 2017)

Depois de um breve contexto histórico situando a política pública do livro em vigor é fundamental que os professores que estão em contato com as crianças conheçam os programas, as propostas, acompanhem essa chegada e distribuição dos livros nas escolas públicas, é de espanto o fato de haver pouquíssimos professores que demonstram conhecer os programas de incentivo à leitura em nosso país, “[...]Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que deles se faz nas práticas da leitura” (MARTINS, 2001, p.10)

Já o professor brasileiro A4, mencionou o Programa PNAIC, presente no acervo literário de sua escola: “*São livros do Programa PNAIC de anos anteriores*”. (Professor brasileiro A4). Os livros que o professor salientou, faz parte da proposta denominada Acervos Complementares ao PNLD. Essa proposta apresenta uma nova configuração relacionada aos programas do livro apresentados pelo MEC, o material foi destinado apenas aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e estavam associados de maneira estreita aos objetivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em 2012 com o intuito de atender uma das metas do Plano Nacional de Educação -PNE que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano do ensino fundamental.

Também questionamos aos professores bolivianos se a escola onde eles atuam, existem acervos literários para uso dos alunos, e, 50% disseram que a escola possui e 50% disseram não.



Fonte: Autora, 2020

Na Bolívia, não existe um programa de distribuição de livros literários e didáticos nas escolas, a experiência boliviana na construção de mecanismo do acesso à leitura se dá pelas bibliotecas públicas e programas de incentivo à leitura. Nas palavras do diretor das bibliotecas e arquivos históricos da Assembleia Legislativa Plurinacional da Bolívia, o professor Ordóñez (2016):

[...] há a impressão de que o estado boliviano escapou a responsabilidade de promover a leitura, o desenvolvimento de bibliotecas e a defesa do patrimônio cultural, o que explicaria a situação precária em que as bibliotecas públicas ainda estão funcionando. No entanto, apesar das dificuldades e da falta de políticas, ao longo das décadas, uma tradição de leituras se desenvolveu na Bolívia. (ORDÓÑEZ, 2016, p.48, tradução nossa)⁷³

A discussão sobre o assunto nos permite ver que a falta de estrutura e equipamentos (livros) para os professores acaba prejudicando o aprendizado dos alunos e o professor tem que lidar com essas dificuldades diariamente deixando muitas vezes de lado os trabalhos escolares que valorizem a riqueza da diversidade cultural, por não ter subsídios de trabalho para com a leitura, conforme a fala do professor boliviano D5: *“Não temos nenhuma biblioteca de coleção literária em nossa escola, não temos nada! Cada professor procura os livros que cada um precisa de acordo com suas necessidades, por exemplo, na minha sala de aula eu tenho uma*

⁷³ Tradução nossa: A nivel muy general, existe la impresión de que el Estado en Bolivia ha eludido a la responsabilidad de fomentar la lectura, el desarrollo de las bibliotecas y la defensa del patrimonio cultural, lo que explicaría la situación precaria en la que aún se desenvuelven las bibliotecas públicas. Sin embargo, una apreciación más detenida del tema permite ver que pese a las dificultades y la falta de políticas, a lo largo de las décadas se ha desarrollado una infraestructura y una tradición bibliotecarias importantes. (ORDÓÑEZ, 2016, p.48).

estante lá, tentei levar alguns livros lá para que as crianças também pudessem ler para eles, digo para comprarem, até passo alguns nomes de livros a eles. Então o pai compra mas o Ministério não não não sabe nada de literatura”.(Professor boliviano C5, tradução nossa)⁷⁴

Figura 29- Espaço da leitura na Unidad Educativa La Frontera



Fonte: imagem cedida pelos professores bolivianos, 2020

A escola recorre também a outras formas para adquirir livros, por meio da família das crianças: *“A escola não tem acervo de literatura, fazemos campanhas entre os pais, então aí temos vários tipos de textos, mas como não tem segurança na sala, como funciona de manhã e à tarde, então entregamos as crianças e fazemos todo o possível para que tragam”.* (Professor boliviano D3, tradução nossa)⁷⁵ *“Graças ao apoio dos pais, recolhemos livros que não utilizavam em casa e formamos uma pequena biblioteca para os alunos dentro da minha sala de aula”.* (Professor boliviano C1, tradução nossa)⁷⁶, *“Bem, neste caso o diretor nos informa os livros que estão disponíveis para o nível, então o professor fará uma revisão de qual livro atua para*

⁷⁴ No original: ¡No tenemos en nuestra escuela ninguna biblioteca de colección literaria no tenemos nada! Cada maestro se busca los libros que necesita cada uno ve de acuerdo a sus necesidades yo por ejemplo de mi aula tengo un estante ahí, Yo ahí trató de llevar algunos libros para que los niños puedan leer también a ellos les digo que se compren le doy algunos nombres de algunos de algunos libritos y ellos Entonces compra su papá, pero el Ministerio no sabe nada de literatura. (profesor boliviano C5)

⁷⁵ No original: La escuela no tiene una colección de literatura, hemos hecho una campaña entre padre de familia para que no tengas, ahí tenemos diversos tipos de texto, pero como no hay seguridad en la clase, cómo trabaja mañana y tarde, entonces éste los niños hacemos todo lo posible para que ellos lleven traigan. (profesor boliviano D3)

⁷⁶ No original: Tenemos Gracias al apoyo de los padres de familia, hemos recolectado libros que no utilizaban en sus casas y hemos formado una pequeña biblioteca para mis estudiantes dentro de mí aula. (profesor boliviano C1)

usar com a idade também. Depois de organizado para tomar uma decisão sobre os livros, então as crianças levarão na lista de material escolar para que os pais comprem em seus livros e nós trabalhamos com eles”.(Professor boliviano C5, tradução nossa)⁷⁷

Quanto à escolha desse acervo literário das escolas bolivianas na fronteira Quijarro, pelas falas dos professores percebemos que são o corpo docente que adquirem os livros tanto os didáticos quanto os literários para uso em sala de aula:

“Todos os anos, os vendedores que vendem livros infantis. E eu compro o mais adequado para trabalhar com crianças”.(Professor boliviano D2, tradução nossa)⁷⁸

“Não vem do ministério, a gente não tem aquela ajuda desse Ministério da Educação cada professor escolhe o texto que vai trabalhar e a gente vê da forma mais prática a forma mais econômica de os alunos acessarem os textos para poderem terem amor pela leitura”.(Professor boliviano D3, tradução nossa)⁷⁹

Considerando que o professor é aquele que seleciona e escolhe os livros, que é ativo e se apresenta como um modelo leitor, criando contextos para discutir e compartilhar ideias entre as crianças, perguntamos aos professores bolivianos e brasileiros como eles selecionam um livro para trabalhar com seus alunos, e quais os critérios utilizados nessa seleção:

“Quando fizemos o curso do MEC-PNAIC, recebemos uma boa quantidade de livros infantis por séries, e ainda dava para mesclar alguns exemplares de series diferentes. Eu sempre faço uma solicitação a nossa bibliotecária para ajudar com novos e diferentes”. (Professor brasileiro A1)

“Eu seleciono através da diversidade de temas e ilustrações com cores vivas e chamativas contextos adequados a faixa etária da turma”.
(Professor brasileiro A3)

“Eu seleciono dependendo da série procure escolher livros com palavras mais adequadas um roteiro mais próximo e apropriado para faixa etária dos alunos”. (Professor brasileiro B2)

⁷⁷ No original: ¿Bueno, en este caso el director nos da a conocer los libros que hay para el nivel para lograr el nivel y curso entonces la maestra revisar qué libro actúa utilizar el área de la edad también? Entonces será los niños en la lista de material escolar entonces los padres lo compran en sus libros y nosotros trabajamos con ellos. (profesor boliviano C5)

⁷⁸ No original: Cada año los vendedores que vienen vendiendo libros infantiles. Y yo compro lo más apropiado para trabajar con los niños (profesor boliviano D2)

⁷⁹ No original: No viene del ministerio, no tenemos esa ayuda de este Ministerio de Educación cada profe elige su texto que va a trabajar y nosotros te vemos la forma más la forma más práctica la forma más económica para los estudiantes acceda a los textos para que lo puedan tener amor a la lectura. (profesor boliviano D3)

A escolha dos textos literários requer cuidados especiais, devem ser obras bem escritas, que encantem as crianças. E é importante que o professor também conheça e aprecie a história, como aponta Geneviève Patte (2012)

Pode-se pensar então que, na escola, cada livro é escolhido com grande cuidado, que os mestres conhecem o seu conteúdo e que a escolha é suficientemente abrangente e variada para responder ao mesmo tempo às necessidades do ensino e à sede de ler dos alunos, sede esta que permite a eles fazer uma descoberta autêntica da leitura. (PATTE, 2012, p.86)

Nenhuma criança fica indiferente quando lhe mostramos um livro atrativo. A leitura literária é uma forma de se trabalhar a literatura por meio do envolvimento emocional e cognitivo do estudante com a história, proporcionando a experiência estética. Essa experiência consiste no contato e em um envolvimento do sujeito leitor com a obra literária de qualidade, de maneira que ele aprecie o objeto artístico, o que contribui para a formação das preferências do leitor, já que a leitura é *“obra aberta, cabendo ao leitor nela interferir de acordo com seu mundo interior”*. (CAGLIARI, 1994, p. 151) Se o professor lê, e está atualizado a respeito das preferências das crianças, poderá ajudá-las a ampliar suas experiências leitoras com textos literários mais complexos a fim de que aprimorem suas leituras. Colomer (2007) acredita que um bom livro se abre como um "mapa cheio de pistas para construir seu leitor, levar-lhe pela mão em direção a terrenos cada vez mais complexos e exigir-lhe que ponha em jogo maior experiência de vida e de leitura"(COLOMER, 2007, p.13)

O costume de usar livros infantis como item complementar da metodologia de alfabetização é visto em alguns relatos dos professores fronteiriços dessa pesquisa:

“De acordo com o conteúdo que vai ser trabalhado utilizando como critério a faixa etária dos alunos livros que realmente importam as coisas para leitura observando que cada criança é diferente e levar em consideração também os seus gostos suas perguntas e suas maneiras de ler”. (Professor brasileiro A2)

“Quando estou fazendo meus planos de aula sempre consigo encaixar uma leitura que me auxilia no processo de ensino-aprendizagem”. (Professor brasileiro A5)

“Primeiro siga o planejamento anual organiza os materiais de acordo com o gênero de cada bimestre, prefiro as obras e autores conhecidos indicados pela coordenação já que são adequados para cada nível escolar e alguns blogs”. (Professor brasileiro A3)

“Eu seleciono livro de acordo com o tema e o conteúdo da aula os critérios escolha do livro são o contexto da história e a imagem”. (Professor brasileiro B1)

“Que está relacionado com a malha curricular”.⁸⁰ tradução nossa (Professor boliviano D1)

“De acordo com os conteúdos programados no plano de aula”.⁸¹ Tradução nossa. (Professor Boliviano D4)

O professor precisa circular entre o que necessita ler com sua turma como parte do plano curricular da escola e o que ele deseja ler, é interessante que essas duas esferas se comuniquem, mas com uma seleção desses textos, que não busquem apenas ensinar algo, cheio de textos moralizantes, mas que tratem do cotidiano e dialoguem com elas. Desse modo, as práticas de leitura presenciadas na fala dos professores, fazem uma articulação da leitura literária para atender aos seus fins utilitário-pedagógicos.

Reyes (2010) fortalece acerca da importância da leitura de literatura, mostrando que ela nos permite refletir sobre valores (p. 92); ajudar a construir sentidos. (p. 81); oferecer emoção estética que explore experiências, sonhos e segredos (p. 90); e estimular o desejo de “explorar o território da realidade” por meio da fantasia (p. 74). Além disso, o texto escrito ajuda a criança a pensar no funcionamento da linguagem (p. 73). Tudo isso pode ser feito sem se didatizar a obra literária. Não que o texto não possa servir de proposta de alfabetização, mas é preciso dissociar os momentos de sistematização da língua daqueles em que se experimenta a fruição.

Nosso instrumento de produção de dados indagou os respondentes sobre quantas vezes na semana/mês as crianças entram em contato com o livro de literatura infantil, e em quais momentos. Por ser uma questão aberta, a escrita revelou que o contato com a literatura infantil se dá, prioritariamente, por meio da hora do conto, ou seja, por uma prática que, muitas vezes, não apresenta os livros e não proporciona tempo para que as crianças os peguem, manuseiem-nos, folheiem-nos ou até mesmo que façam empréstimo do livro para leitura:

“Uma vez na semana na roda de conversa”. (Professor brasileiro A2)

“Duas vezes na semana no projeto de leitura”. (Professor brasileiro B1)

“Uso de uma a duas vezes por semana. Sempre que posso faço a leitura deleite no início das aulas”. (Professor brasileiro A1)

⁸⁰ No original: Que esté relacionado con la malla curricular. (profesor boliviano D1)

⁸¹ No original: De acuerdo con los contenidos programados en el plan de clases (profesor boliviano D4)

Ainda na fala dos professores brasileiros, percebemos o “lugar da leitura” em suas aulas: *“Na maioria das vezes uma vez por semana geralmente toda sexta-feira”*. (Professor brasileiro A4), *“Quando dá! Quinzenalmente”* (Professor brasileiro A5) *“Faço uma vez na semana geralmente no final da aula”*. (Professor brasileiro B3) *“Utilizo a literatura no início da aula ou para iniciar um novo conteúdo tudo depende da demanda da semana, do planejamento, quando há mais tempo com a turma quando a turma e quando estão exaustos das atividades cotidianas e precisam dar uma pausa um relaxamento”* (Professor brasileiro A3)

O professor é a pessoa responsável por propiciar às crianças o acesso a diversos gêneros literários na escola, para isso, ele precisa ter em mente que necessitar dedicar um tempo para a realização dela. É do professor a posição importante e decisiva de disponibilizar a leitura de forma prazerosa. A maneira como o docente conduzirá o trabalho da literatura infantil pode causar o encantamento ou a resistência em relação à leitura. Por isso, o educador consciente busca formas lúdicas e criativas para trabalhar com as crianças, para que estas sejam leitoras literárias.

Com relação ao tempo que os professores bolivianos dispõem para o uso da literatura em sala de aula, muitos reportaram a um programa do Ministério de Educação, a campanha “Bolívia Lee 2019” que teve início em abril e terminou em setembro. Com o objetivo de promover e fortalecer a cultura da leitura na população, que o governo boliviano promulgou a Lei nº 366 do Livro e Leitura “Oscar Alfaro” (29/04/13) que visa a promoção do exercício do direito de ler e escrever em condições de liberdade, equidade social e respeito para a diversidade das expressões culturais e promover a criação do Plano Plurinacional.

E de acordo com a Resolução Ministerial N ° 001/2019 estabeleceu que os alunos do ensino fundamental e médio a lerem por 10 minutos como uma introdução aos tópicos a serem desenvolvidos em aula, esta atividade será orientada pelos professores de todo o estabelecimento de ensino do país (Ministério de Educação Bolívia, 2019, p.1)

Figura 30- Programa de incentivo à leitura no de ano 2019.



Fonte: Ministério de Educação da Bolívia, Acesso www.minedu.com.bo em novembro de 2020

Nesse sentido que os professores bolivianos passaram a integrar esses 10 minutos diários de leitura:

“Temos um cronograma, um horário em que trabalhamos a linguagem e a literatura na sala de aula é imposta pelo Ministério 10 minutos por dia de leitura. Dessa leitura depois de fazemos a oração de agradecimento a Deus sempre primeiro de tudo, então fazemos leituras diárias, de compreensão de textos. mas nós professores achamos muito pouco os 10 minutos, nunca dá para atender as crianças. Então, eu particularmente escolho trabalhar 30 minutos de leitura diária”. (Professor boliviano C5, tradução nossa)⁸²

“Temos 10 minutos de leitura só isso, nada mais! Não é suficiente, então eu estendo esse tempo”. (Professor boliviano D3, tradução nossa)⁸³

“Aqui na Bolívia tem um programa que foi implementado desde o ano passado. Minutos de leitura, é assim que chamamos, fazemos todos os dias, antes de começarmos a aula 2, mas não, eu não apliquei os 10 minutos, uso meia hora de leitura com as crianças”. (Professor boliviano D4, tradução nossa)⁸⁴

⁸² No original: Tenemos un horario, un momento en el que trabajamos el idioma y la literatura en el aula es impuesto por el Ministerio 10 minutos al día de lectura. De esta lectura después de decir la oración de acción de gracias a Dios siempre en primer lugar, luego hacemos lecturas diarias, de entender los textos. pero nosotros los maestros encontramos muy poco los 10 minutos, nunca se puede conocer a los niños. Así que en particular elijo trabajar 30 minutos de lectura diaria. (Profesor boliviano C5)

⁸³ No original; ¡Tenemos 10 minutos de lectura sólo eso, eso es todo! ¡No es suficiente, así que voy a pasar ese tiempo! (Profesor boliviano D3)

⁸⁴ No original: Aquí en Bolivia hay un programa que se ha implementado desde el año pasado. Minutos de lectura, eso es lo que llamamos, hacemos todos los días, antes de empezar la clase 2, pero no, no apliquen los 10 minutos, uso media hora de lectura con los niños. (Profesor boliviano D4)

A fala do professor boliviano C4, retrata a importância que se dá a literatura, pois considera o espaço onde as crianças estão inseridas, bem como o momento, diferentemente das falas acima dos professores brasileiros, sobre usar a literatura no final da aula, ou quinzenalmente:

“Escolho uma leitura literária que atrai a criança e aumenta esse desejo de ler e aprender. Então a criança pode responder depois de ler porque primeiro lemos, depois as crianças leem comigo e então refletimos sobre o que lemos. Lemos diariamente uns 15 min. Porque não dá 10 minutos que o Ministério da Educação quer! Na semana uso a literatura infantil através de textos, de histórias, dos livros de apoio. Lemos no primeiro período porque no primeiro período eles estão atentos, eles não estão com esse desejo de aprender, mas isso é no início no primeiro período, porque se eu deixar para as 10:30 que é o último período, eles já estão cansados, com fome, com calor e não rende nada, não é?”. (Professor boliviano C4, tradução nossa)⁸⁵

Ao passo que a literatura precisaria ser trabalhada valorizando o gosto e a valia pela leitura, na prática das escolas, a situação muitas vezes caminha na direção oposta, e se torna comum a utilização dos livros didáticos para o estudo de textos, que, muitas vezes, são acompanhados de exercícios que não enaltecem a capacidade criativa do aluno. Por vezes, defrontamos com textos regulamente fragmentados ou adaptados dos livros infantis, utilizados como pretexto para se trabalhar produção de texto, com temas direcionado, preenchendo todo o tempo do aluno com atividades, não garantindo com isso, a possibilidade de uma leitura crítica e transformadora.

Se o propósito do professor é que a criança participe do universo letrado, encante-se com o mundo dos textos, o desenvolvimento de comportamentos leitores deve ser o objetivo da ação didática ligada a leitura. Tudo pode começar com uma boa conversa sobre o que foi lido, compartilhar a história, falar sobre as emoções que o texto proporcionou, é mais interessante para a formação do comportamento leitor do que apenas fazer um desenho após a leitura. Perguntamos aos professores brasileiros e bolivianos como eles utilizam a literatura em suas aulas:

“Faço as crianças lerem um texto, depois uma análise e um debate da leitura realizada”. (Professor boliviano D1, tradução nossa)⁸⁶

⁸⁵ No original: Elijo una lectura literaria que atraiga al niño y aumente este deseo de leer y aprender. Entonces el niño puede responder después de leer porque primero leemos, luego los niños leen conmigo y luego reflexionan sobre lo que leemos. Leemos unos 15 minutos al día. ¡Por qué no me das 10 minutos que quiere el Ministerio de Educación! En la semana utilizo la literatura infantil a través de textos, cuentos, libros de apoyo. Leemos en el primer período porque en el primer período están atentos, no están con este deseo de aprender, pero eso es al principio del primer período, porque si me voy por 10:30 ese es el último período, ya están cansados, hambrientos, con calor y no producen nada, ¿no? (Profesor boliviano C4)

⁸⁶ No original: Hago que los niños lean un texto, luego un análisis y un debate de la lectura. (Profesor boliviano D1)

“Através de poemas de contos, enigmas e outros”. (Professor boliviano, D2, tradução nossa).⁸⁷

“Bem, primeiro selecionamos os textos que que leremos com as crianças e escolho o meu aluno e dou a ele a oportunidade de escolher qualquer texto seja literário de histórias ou outros. Então porque a leitura para as crianças entra mais pelas imagens, e eu digo para eles explicarem para a classe, tipo uma mesa redonda para que eles possam dizer o que entenderam das leituras”. (Professor boliviano D3, tradução nossa)⁸⁸

“Uso a literatura através de leituras de histórias, explicações adaptando-as através de imagens”. (Professor boliviano D4, tradução nossa)⁸⁹

“Uso a literatura infantil para recreação infantil, então peço que elas expressem o que entendiam na leitura compreensiva, também usada para abordar um tema, um problema que surge na sala de aula”. (Professor boliviano D5, tradução nossa)⁹⁰

“Toda semana meus alunos levam livros para ler com a família e depois reconta para os amigos o que leu em sala de aula. Assim podemos trabalhar o que foi lido, e escolho dois ou três alunos dando maior ênfase aqueles que mais aqueles que têm dificuldades para se expressar em sala. Todos os dias nas minhas aulas tento levar um contexto para leitura deleite e envolver essa leitura no contexto que vou ministrar”. (Professor brasileiro A1)

“Utilizo de maneira diversificadas: leituras deleite, contação de história, dramatizações, sequência didática e artisticamente com pinturas, colagens e a leitura informativa e prazerosa”. (Professor brasileiro A5)

“Através de contação de histórias, rimas, prosa, versos e a leitura deleite”. (Professor brasileiro B1)

“Nas aulas utilizo a literatura como um passeio, uma viagem de forma que o aluno entra na história e os personagens para que eles possam brincar”. (Professor brasileiro B2)

“Através de contos e recontos, de histórias, leitura deleite, poemas e poesias”. (Professor brasileiro A2)

“Uma vez por semana deixo duas aulas para realizar a leitura com meus alunos e quando término de desenvolver as atividades todos os dias deixo à vontade para ler a sala tem uma pequena estante que ficam os livros de literatura Infantil quando realizamos a hora da leitura e o aluno relata o que leu na história e questionou o que é seu, se gostou ou não”. (Professor brasileiro B4)

⁸⁷ No original: A través de cuentos poemas, adivinanza y otros (Profesor boliviano D2)

⁸⁸ No original: Bueno, primero seleccionamos los textos que leeremos con los niños y elegimos a mi estudiante y le damos la oportunidad de elegir cualquier texto ya sean cuentos literarios u otros. Así que, porque leer a los niños va más a través de las imágenes, y les digo que expliquen a la clase, como una mesa redonda para que puedan decir lo que entendieron de las lecturas. (Profesor boliviano D3)

⁸⁹ No original: Uso a literatura través de lecturas de cuentos, explicaciones adaptándolos a través de imágenes. (profesor boliviano D4)

⁹⁰No original: Uso la literatura infantil para recreación los niños, después pido para ellos expresar lo que entendieron en lectura comprensiva, también utilizó para abordar un tema, uno problema que a veces que se succiona en el aula. (Profesor boliviano D5)

*“A literatura é realizada na minha sala como um momento de descontração e relaxamento”.
(Professor brasileiro B3)*

*“Como algo muito prazeroso que ajuda a desenvolver o raciocínio ampliando o conhecimento”.
(Professor brasileiro B5)*

“Como fonte de lazer e para reforçar o conteúdo”. (Professor brasileiro A4)

Nas falas de ambos os professores, foi possível identificar, que nas atividades realizadas com o objeto livro em sala de aula, acontecem dois tipos de práticas de leitura literária. O primeiro refere-se às práticas que possuem como principal objetivo a alfabetização dos alunos, e o segundo, às que têm como objetivo despertar o prazer de ler e promover o letramento literário.

Nos anos iniciais, muitas vezes a grande preocupação do professor é com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, trabalhar com a leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental é primordial. Algumas séries ou ciclos possuem características próprias no desenvolvimento das habilidades da leitura e escrita como o primeiro ciclo, que é composto pelo primeiro, segundo e terceiro ano, do ensino fundamental sendo considerado o ciclo da alfabetização.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, nos anos iniciais do ensino fundamental, é prevista a valorização das situações de aprendizagem apontando para uma articulação com as experiências vivenciadas e novas possibilidades de ler o mundo e formular hipóteses na construção do conhecimento. Segundo a BNCC, é previsto que: Nos primeiros anos do ensino fundamental, a ação pedagógica deve ter foco na alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema da escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e escrita e ao seu envolvimento de práticas diversificadas de letramento. (BNCC, 2017, p. 57)

Lajolo (2008, p. 106), coloca que a leitura literária é fundamental nesse período. É a partir da literatura, como linguagem e como instituição, que se consolidam os diferentes imaginários, as sensibilidades, os valores, os desejos e os comportamentos. Para o indivíduo exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente.

Dessa forma, é importante que o educador seja consciente quanto à maneira como vem desenvolvendo a literatura com as crianças, não atribuindo aos livros e textos literários somente um caráter utilitário.

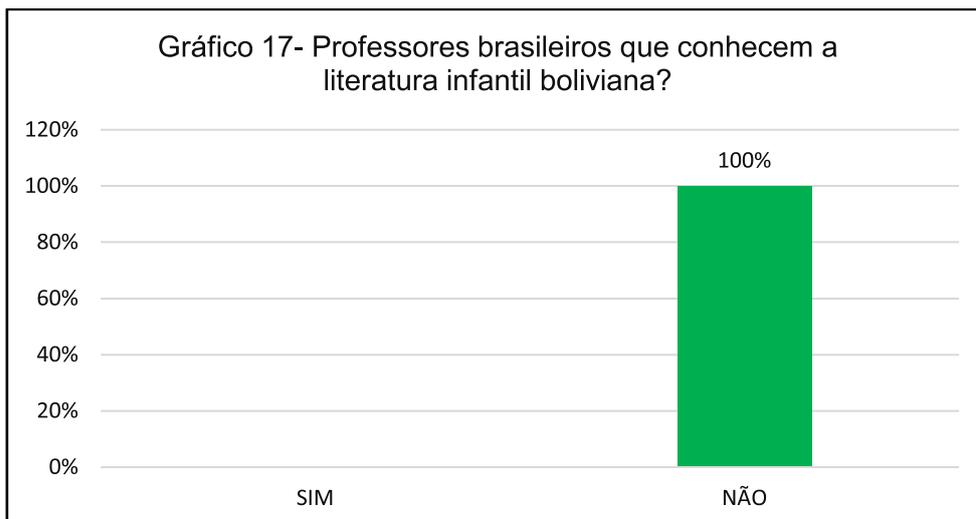
Pelos relatos dos professores, é possível verificar que o professor deve repensar sua formação enquanto leitor para atingir as crianças, quando o professor consegue encantar o leitor, entender que a leitura tem reflexos na sala de aula. Este deve se conscientizar que as obras podem ser apresentadas aos alunos com uma leitura prévia, para que haja ampliação da leitura e aprofundamento na hora da apresentação da obra.

Zilberman (2003), ao dizer da importância do discernimento entre obras literárias de qualidade para o público infantil também se posiciona quanto à atividade do leitor e afirma:

O índice de renovação de uma obra ficcional está na razão direta de sua oferta de conhecimento de uma circunstância da qual, de algum modo, o leitor faz parte. [...] Da coincidência entre o mundo representado no texto e o contexto do qual participa seu destinatário emerge a relação entre a obra e o leitor. Pois, quanto mais esta demanda uma consciência do real e um posicionamento perante ele, tanto maior é o subsídio que o livro de ficção tem a lhe oferecer, se for capaz de sintetizar, de modo virtual, o todo da sociedade (ZILBERMAN, 2003, p. 27)

Os benefícios da literatura infantil à criança sucederiam também pela “*construção literária*” (ZILBERMAN, 2003), porque o gênero da literatura infantil conta com uma peculiaridade artística de que, independentemente de como aconteça, a passagem da ficção para a realidade ocorre sem muitas fronteiras, porque “desconhece um tema específico, não é determinado por uma forma (seja verso ou prosa, novela ou conto) e, ainda, escorrega livremente da realidade para o maravilhoso” (ZILBERMAN, 2003, p. 47). Todos estes aspectos podem estar presentes nas produções literárias para crianças.

Como formador de opiniões os professores têm um grande papel na sociedade, que é de conduzir as crianças para a construção de suas opiniões, e pensamentos críticos. Dentro dessa perspectiva de uma educação intercultural de fronteira, questionamos os professores brasileiros sobre ter conhecimento da literatura infantil do país vizinho (Bolívia) e todos (100%), disseram não conhecer a literatura infantil boliviana:



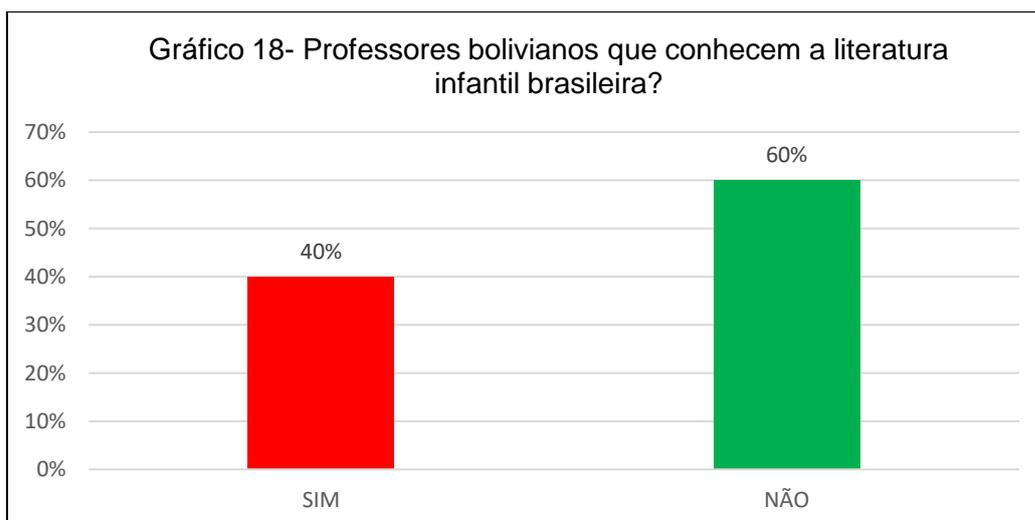
Fonte: Autora, 2020

“Eu não conhecia, tive o conhecimento ano passado em 2019 com as atividades de leitura que você fez em minha sala de aula”. (Professor brasileiro B3)

“Não. Já li jornais revista que os alunos levam, mas não tive essa curiosidade”. (Professor brasileiro B4)

“Não mas estou muito interessada em conhecer”. (Professor brasileiro B2)

E quando foram questionados, os professores bolivianos, 60 % disseram não conhecer a literatura infantil boliviana, e 40% disseram já ter contato, porém muito pouco:



Fonte: Autora, 2020

“Sim, conheço, mas muito pouco”. (Professor boliviano C2, tradução nossa)⁹¹

⁹¹ No original: Sí conozco, pero muy poco no muy poco, (Profesor boliviano C2)

“Conheço algumas obras literárias infantis inclusive, comprei uma coleção infantil com design muito bonito e gostei, aprendi quando meus filhos nasceram e estudaram lá no CAIC e Dom Bosco”. (Professor boliviano C4, tradução nossa)⁹²

“Bem, no tempo que estive aqui na fronteira, pude investigar um pouco, por exemplo, da escritora Ana Maria Machado, uma brasileira que tem bastante livros na literatura infantil”. (Professor boliviano C5, tradução nossa)⁹³

“Conheço a literatura infantil brasileira, mas muito pouco, porque tive que ler alguns para poder ajudar meus filhos de alguma forma, a leitura do Paulo Coelho é muito boa. Tenho muitos escritores brasileiros na minha cabeça, porque tive que ler para ensinar meus filhos” (Professor boliviano D2, tradução nossa)⁹⁴

E o que pensam sobre ter acesso a essa literatura? Essa foi a pergunta que realizamos aos professores brasileiros e bolivianos, e ambos se mostraram entusiasmado com a possibilidade:

“Nossa gostaria de ter acesso a essa literatura. Mas vejo também que é bem difícil para adquirir”. (Professor brasileiro A1)

“Puxa, gostaria muito de ter acesso a essa Literatura Infantil boliviana, vou até pesquisar na internet. Eles possuem uma grande riqueza de livros, fábulas, contos populares, né? E gostaria muito de ter esse acesso. Seria um grande salto para o multiculturalismo e a quebra de alguns estereótipos em minha sala de aula”. (Professor brasileiro B1)

“Acho muito importante ter acesso a literatura do país vizinho, penso que a literatura boliviana deve ser muito interessante, nunca parei para pensar nisso”. (Professor brasileiro A2)

“Seria muito interessante conhecer a literatura do país vizinho, assim nossos alunos ficariam mais instigados a aprendizagem”. (Professor brasileiro A3)

“Nossa que interessante! Gostei bastante caso houvesse a possibilidade de termos acesso a literatura seria muito interessante e iria contribuir positivamente para minha didática”. (Professor brasileiro B3)

“Gostaria que houvesse maior interação entre ambos, por isso, conhecer a literatura infantil boliviana iria me ajudar a desenvolver a vontade de ser leitor em meus alunos da Bolívia”. (Professor brasileiro B5)

“Vou começar até pesquisar sobre a literatura infantil boliviana. Gostei muito dessa ideia de ter ela na minha sala de aula brasileiro. Gostaria de conhecer”. (Professor brasileiro B4)

⁹² No original: Conozco alguna obra literaria infantil inclusive, Yo me compré una colección infantil con diseño muy bonito y me gusta, no, yo aprendí desde momento en que el mío nació y estudiaron ahí no CAIC y Don Bosco. (profesor boliviano C4)

⁹³ No original: Bueno, en el tiempo que yo he estado aquí en la frontera, Pues podido investigar tal vez muy poco, por ejemplo, de la escritora Ana María Machado una brasilera que tiene libros en la literatura infantil (profesor boliviano C5)

⁹⁴ No original: Conozco la literatura infantil brasileña, pero muy poco, porque yo tuve que leer algunas para poder ayudar de alguna forma a mis hijos, la lectura de Paulo Coelho es muy buenas. Tengo en mente en cabeza muchos escritores brasileiros, porque tuve que leer para enseñar a mis hijos. (profesor boliviano D2)

“Acho muito importante saber e seria muito bom se compartilharmos tanto a literatura infantil do Brasil com a literatura infantil da Bolívia, é muito importante inter-relacionamento, pois nós, como professores aqui, todos falamos e entendemos o português, porque assistimos ao canal brasileiro, romances brasileiros, o programa do Brasil todo aqui na fronteira, conversamos e escrevemos muito bem”. (Professor boliviano C5, tradução nossa)⁹⁵

“O Brasil é um país desenvolvido e está mais avançado na literatura do que a Bolívia. Seria muito agradável poder ler e conhecer a literatura do país vizinho, porque como fronteira isso é muito precioso. (Professor boliviano D3, tradução nossa)⁹⁶

“Gostaria de conhecer na verdade, adoraria saber que teria acesso à literatura infantil brasileira, e eu gostaria de poder utilizar com meus alunos”. (Professor boliviano D5, tradução nossa)⁹⁷

A literatura ensina a liberdade, a alteridade fundamental para a constituição da subjetividade, possibilita a troca, a comunidade de ouvintes, o desfrute individual e coletivo, sem a força disciplinar da ordem do adulto. A literatura mostra uma língua para além do nível pragmático e introduz a criança, pequena, no mundo da cultura escrita que, como leitor-ouvinte dos inúmeros gêneros literários, pode perceber que a língua escrita é muito mais do que a decodificação de sílabas e frases. (CORSINO, 2010, Pág. 199).

As contribuições que a literatura pode trazer para os dois países na educação de fronteira são imensuráveis, pois dizem respeito a troca de experiências, costumes e valores. Cada povo com suas experiências históricas e diferentes abordagens. A identificação ou mesmo a sensação de distanciamento gerado pelas narrativas ocorre na medida em que a compreensão que o sujeito tem de si se constitui também através do olhar e do discurso do outro.

3.4 Obras literárias infantis como constructo social na fronteira Brasil/Bolívia

A Literatura Infantil, por sua própria natureza, é a expressão mais autêntica e original do ser que para inventar não estabelece limites, antes considera a

⁹⁵ No original: Creo que es muy importante saber y también sería muy bueno si compartimos tanto la literatura infantil de Brasil con la literatura infantil de Bolivia es una interrelación muy importante, porque nosotros, como maestros aquí, todos hablamos y entendemos a los portugueses, porque vemos el canal brasileño, las novelas brasileñas, el programa de Brasil todos aquí en la frontera, hablamos y escribimos muy bien. (Profesor boliviano C5)

⁹⁶ No original: Brasil es un país desarrollado y está más avanzado en literatura que Bolivia y sería muy agradable poder leer y conocer la literatura del país vecino, porque como frontera esto es muy preciado. (Profesor boliviano D3)

⁹⁷ No original: Me gustaría saber en realidad, me encantaría saber que tendría acceso a la literatura infantil brasileña, y me gustaría poder usarla con mis estudiantes (Profesor Boliviano D5)

transformação de uma realidade particular, uma vez que a fantasia, ao contrário do que os céticos imaginam, é uma das competências potenciais da condição humana, uma propriedade que nos permite revolucionar o ambiente que não nos satisfaz ao criar outro mais alinhado com nossas necessidades físicas e psicológicas. Por essa razão, através da literatura, por meio do lúdico, a criança mantém contato com o aprender de forma convidativa, fora das formalidades, favorecendo a sua formação identitária enquanto sujeito mais preparado para a compreensão de mundo e apto a perceber e interrogar a si mesmo.

Como proposta de ação desta pesquisa, foi pensada a produção de um catálogo como uma possibilidade de integração, uma fonte de análise para que os educadores repensem a prática pedagógica. A literatura precisa ser vista como um veículo na construção e na expansão do imaginário das crianças. Seguindo esta linha de pensamento que tem a literatura como múltiplas possibilidades de sentir, conhecer a forma de viver, de pensar, de agir sobre as culturas que circulam neste território fronteiriço Brasil- Bolívia, Corumbá- Puerto Quijarro, este material sugestivo foi elaborado com o intuito de viver a fronteira e sentir-se parte dela, apropriando-se de novos conceitos e a partir destes reorganizar sua percepção de mundo.

As obras sugeridas foram selecionadas considerando as diversidades de funções que um livro carrega e suas relações com os “*Pequenos Leitores Fronteiriços*” com o fim de possibilitar diversificadas experiências literárias dentro de uma perspectiva histórica- cultural. Para a seleção foram utilizados critérios como o grau de literariedade do livro: se é um texto literário ou um livro de apoio didático; se há articulações do texto com as ilustrações para uma boa compressão da narrativa; o caráter híbrido enquanto conhecimento da língua e de seus usos sociais; as qualidades estéticas da literatura e se estas contêm moralismo, preconceitos ou infantilismo, respeitando o leitor- criança na sua maneira de ver e sentir o mundo.

Foram apresentados no catálogo 30 (trinta) obras clássicas e contemporâneas que abordam as temáticas de pluralidade cultural, folclore, contos populares, poesias, ficção, entre outros, na literatura infantil brasileira e boliviana, reconhecidas e premiadas, com adequação para as faixas etárias entre 6 a 10 anos, o que compreende desde o leitor iniciante até o leitor fluente.

Os autores da literatura infantil brasileira vão desde os clássicos como Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Eva Furnari, Mario Quintana, Sylvia Orthof, aos contemporâneos como Ricardo Azevedo, que trazem

uma abordagem cultural em suas obras, muitos deles reconhecidos mundialmente no mais importante prêmio da literatura infantil, o “Prêmio Hans Christian Andersen”, e o mais tradicional prêmio literário do Brasil concedido pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), o “Prêmio Jabuti”.

Com relação aos autores da literatura infantil boliviana, incluímos desde os pioneiros como Óscar Alfaro, primeiro autor de poesias para crianças, e autores pertencentes à Academia Boliviana de Literatura Infantil y Juvenil como Isabel Mesa Gisbert, Verónica Linares, Viviana de La Quintana e Rosalba Guzmán, muitos deles reconhecidos na América do Sul com o *Prêmio Latino Americano de Literatura Infantil y Juvenil Norma Fundalectura* e incluídos na lista dos 300 livros Ibero Americanos para crianças recomendados pelo *Plano Nacional de Leitura do Ministério de Educação da Argentina*.

Assim, acreditando no papel formador da literatura na vida das crianças, o catálogo sugestivo teve o interesse em aproximar algumas obras literárias dos pequenos leitores pertencentes ao espaço fronteiriço Brasil/Bolívia, de modo a ativar o imaginário infantil para a descoberta, por meio da palavra escrita, das ferramentas de humanização.

O Catálogo foi registrado na Câmara Brasileira do Livro (CLB) com o ISBN: 978-65-0015768-0, impressa em formato revista, e será lançado no evento Workshop de Literatura Infantil na Fronteira Brasil/Bolívia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho originou-se a partir da tentativa de compreender como a literatura era ensinada nas escolas de fronteira, mas precisamente a fronteira oeste, na qual estamos situados. Cabe ressaltar, o momento em que esta pesquisa está inserida, no “olho do furacão” o ano que o mundo decidiu parar, um marco na existência da humanidade, desafios para essa nova realidade que a pandemia trouxe, uma pesquisa que trata de fronteiras, em um tempo em que os povos se fecharam nos seus redutos.

E para isso, precisávamos adentrar o universo do entorno das escolas, a fronteira, que nessa investigação é vista como viva, como um espaço de alteridades e vivências que se cruzam em um ponto em comum, pois nessa conurbação, existe um grande fluxo de alunos bolivianos, aqui denominados também como imigrantes pendulares, que atravessam diariamente para estudar em escolas brasileiras.

Verificamos a inserção de alunos imigrantes pendulares da Bolívia nas escolas públicas em Corumbá, em um número bem considerável em relação aos alunos brasileiros nas escolas em Quijarro. Em uma perspectiva intercultural, ou seja, promovendo a integração entre as culturas, foram identificadas várias ações pelas unidades escolares com projetos culturais que valorizavam as diferenças. Porém sentimos falta de ações com o objeto livro, leitura, literatura dentro do espaço escolar, pois cabe ao professor proporcionar a oportunidade desses pequenos leitores fronteiriços conhecerem e discutirem a literatura um do outro, pois pelo contato com as textualidades fronteiriças, estereótipos podem ser debatidos e desfeitos, visões de mundo restritas tem a chance de ser ampliadas e o multiculturalismo tão presente neste espaço pode alcançar as competências leitoras e reflexão da complexidade construídas um com o outro.

Nas palavras de Lajolo (2003) [...] no Brasil vive gente do mundo inteiro. É essa pluralidade cultural que o poeta Mário de Andrade quis louvar no verso: é muitas pessoas, trezentas, trezentas e cinquenta, a riqueza dos nós e os outros. (LAJOLO,2003, p.7-8)

Este estudo evidenciou, que muitos professores brasileiros consideram-se “ser fronteiriços”, mas não falam/compreendem o idioma do país vizinho, tampouco sabem como lidar com situações de multilinguismo e multiculturalismo na escola, embora a

língua oficial do Brasil seja o português, é preciso considerar e respeitar a existência de diversas línguas, culturas e identidades sociais, pelo menos dentro do ambiente escolar, já que a escola é um dos principais espaços onde se consolidam os discursos identitários, em outras palavras, é o lugar em que a criança, está exposta a diversas situações de interação.

Diante da realidade multicultural e multilíngue da região de fronteira entre Brasil e Bolívia, devido a sua formação étnico-linguística resultante de fluxos migratórios, as relações culturais e linguísticas são vivenciados por diversos alunos nas escolas desta região. Nesse cenário que esta pesquisa tem seu valor, pois oportunizou aos professores que atuam nos anos iniciais a possibilidade do uso da literatura infantil como uma ferramenta de aproximação e protagonismo das crianças, por meio das obras literárias infantis brasileiras e bolivianas apresentadas no Catálogo “Pequenos Leitores Fronteiriços”.

Ao longo deste estudo, foi discutido a importância da literatura infantil para a formação de crianças leitoras, através do seu uso no cotidiano escolar, foi possível perceber nos relatos dos professores que nesta fronteira Corumbá/Quijarro, carecem de estruturas físicas (livros) para acesso dos alunos, tanto nas escolas brasileiras quanto nas bolivianas, ambas nesse cruzamento dizem não possuir espaço adequado para aulas de leituras.

A Leitura, como prática sociocultural, deve estar inserida em um conjunto de ações sociais e culturais e não exclusivamente escolarizadas, entendida como prática restrita ao ambiente escolar, por isso há que se incentivar uma política de formação de leitores nessa fronteira Corumbá/Puerto Quijarro.

Cabe ainda destacar que a questão da leitura não poderia ser tratada apenas para os que vão à escola, se não para todos que circulam em seu entorno, assim o incentivo e a promoção de momentos de interação e integração entre brasileiros e bolivianos, por meio de diversas iniciativas em torno da literatura. Porém, seria um assunto para tratar em outro trabalho, considerando a complexidade que envolve.

Sabendo que a maioria dessas crianças não tem na família a prática leitora, cabe à escola pensar em fazer da leitura um hábito na vida das crianças, auxiliando-as a descobrir nas páginas de um livro muita diversão, cultura, imaginação e, acima de tudo, um novo jeito de ver o mundo. O professor deverá ter o cuidado de fazer dessa experiência de leitura algo realmente prazeroso e lúdico.

Para essa mudança ocorrer, o ponto de partida é um professor-leitor, com amplo conhecimento do acervo de literatura infantil, apto a dedicar um espaço para a vivência da literatura em suas aulas, cuidando para não destruir o prazer que essa leitura possa trazer as crianças, evitando atividades repetitivas, deslocada do texto, ou impróprias para a idade proposta.

Identificou-se que os professores brasileiros não conhecem a literatura infantil boliviana, e que os professores bolivianos têm algum conhecimento pelo fato de terem filhos estudando em escolas brasileiras, ambos professores dos dois países demonstraram interesse em conhecer as obras literárias, para fazer uso em sua prática, neste cenário fronteiriço é imprescindível esse acolhimento, que a literatura pode proporcionar, diminuindo fatores como dificuldades linguísticas, culturais e étnicos raciais que essas crianças enfrentam no dia a dia.

Portanto, a leitura é muito mais do que um instrumento escolar de decodificação de sons. É um passaporte para a entrada na cultura escrita. Não se concebe uma cidadania plena sem a utilização da leitura. E ler na escola é ler para inserir-se na sociedade letrada. No caso dos estudantes imigrantes pendulares bolivianos, há que se ampliar o debate em relação às possibilidades de integração e inserção desses indivíduos, sem que eles se desenraizem de sua cultura que precisa ser valorizada em seu convívio social e escolar. Pois eles vivem, diariamente, as duas realidades, tendo, assim, mais dificuldades para absorver a cultura desse lado da fronteira.

Esta pesquisa interdisciplinar proporcionou a possibilidade de conhecer, ainda que pouco, a literatura infantil boliviana, bem como as práticas dos professores com o uso do livro literário nas escolas do lado boliviano. E esses olhares cruzados abre-se como uma possibilidade de continuidade desta investigação, haja vista que a literatura como arte é um meio privilegiado de abordar a interculturalidade da diversidade em um espaço fronteiriço, pois permite o intercâmbio entre culturas, muito se tem ainda que desbravar, fomentar sobre as produções de literatura neste espaço, por isso há que se incentivar uma política de formação de leitores nessa fronteira Corumbá/Puerto Quijarro. Precisamos pensar a leitura como um hábito, uma fonte de conhecimento, valores e identidades na vida dos “Pequenos Leitores Fronteiriços”, ajudá-los a descobrir nas páginas de um livro, um contexto pluricultural, imaginativo, e, acima de tudo, um novo jeito de ver o mundo.

REFERÊNCIAS ⁹⁸

- ACIOLI, Socorro. **Aula de leitura com Monteiro Lobato**. São Paulo: Biruta, 2012.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; Bordini, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar. **As línguas nacionais na fronteira Paraguai-Brasil**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FRONTEIRAS ÉTNICO-CULTURAIS E FRONTEIRAS DA EXCLUSÃO. O desafio da Interculturalidade e da equidade: a etnicidade no contexto de uma sociedade intercultural, v. 3, p. 1, 2006.
- ALBUQUERQUE, José Lindomar. **Fronteiras múltiplas e paradoxais**. IN: Revista Textos Debates, Boa Vista, n.22, p. 71-87, jul. /dez. 2012.
- ALVES, Elizabeth de Lima Pinto. **O Professor na Fronteira: Desafios e Possibilidades**. Anais do Iº Seminário Internacional sobre Estudos Fronteiriços. Corumbá/MS. UFMS/CPAN, 2008.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRUETTO, María Teresa. **A leitura, outra revolução**. Trad. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2017.
- ARF, Lucilene Machado Garcia. **Considerações sobre a fronteira Brasil/Bolívia em Mato Grosso do Sul**. Revista GeoPantanal. UFMS/AGB, Corumbá/MS, N. 21, p. 171-180, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2521>. Acesso em: 05 set. 2020.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARTHES, Roland. Aula: **aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França**, pronunciado dia 7 de janeiro de 1977. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Glaucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**, 2017. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BOLIVIA, Ley Nº 1565/2010. **Ley de educación “Avelino Sinãni- Elizardo Pérez**. La Paz. Asamblea Legislativa Plurinacional, 2010. Disponível em: <https://www.oei.es/historico/uipu/bolivia/Leydla%20.pdf>. Acesso em: 20 de julho de 2020.

⁹⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT NBR 6023)

BORDINI, Maria da Glória. **Literatura na escola de 1º e 2º Graus: por um ensino não alienante**. In: *Perspectiva, revista do CED*. Florianópolis: UFSC, 1985.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil.1996.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2009/decreto/d6737.htm. Acesso em: 20 de agosto de 2020.

BRASIL. Decreto nº 9 099, de 18 de julho de 2017. **Dispõe sobre o programa nacional do livro e do material didático**. Brasília, Df, julho 2017. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/acesso> em: 03 fev. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum** – Brasília, DF. 2017

BRASIL. Decreto nº 91 542 de 19 de agosto de 1985. **Institui sobre o Programa Nacional do Livro Didático**. Brasília. DF, Agosto de 1985. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 19 fev. 2021

BRASIL. **Portaria nº 125, de 21 de Maio de 2014**, Ministério da Integração Nacional, Gabinete do Ministro, que estabelece o conceito de cidades-gêmeas nacionais, os critérios adotados para essa definição e lista todas as cidades brasileiras por estado que se enquadram nesta condição, Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, de 24 de Mar. 2014. Acesso < http://www.lex.com.br/legis_25369237_PORTARIA_N_125_DE_21_DE_MARCO_D_E_2014.aspx> em 24 de julho de 2020.

BRASIL. **Portaria nº 125, de 19 de março de 2020**, restrição excepcional e temporária de entrada no País de estrangeiros oriundos dos países que relaciona, conforme recomendação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – Anvisa. Diário Oficial da União, Poder Executivo.2020. Acesso em< <https://www.conjur.com.br/dl/portaria-125-fechamento-fronteiras.pdf>>. Acesso em 15 de agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº 6.634, de 02 de maio de 1979**. Dispõe sobre a regulamentação da Faixa de Fronteira. Brasília, 1979.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm> Acesso em: 14 de agosto de 2020.

BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Brasília: MIN, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2010, de 7 de julho de 2010. **Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é Literatura Infantil?** 2ª ed. – São Paulo – SP: Editora Brasiliense, 1986.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 7 ed. São Paulo: Scipione, 1994.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas.** 4. ed. 8. Reimpressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem.** In: Remate de males Departamento de Teoria Literária IEL/Unicamp, Número Especial Antônio Cândido. Campinas, 1999.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira: Momentos Decisivos.** 6 ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1981.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária.** 8. ed. São Paulo: Quereiroz, 2000.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 3ª ed. Revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra.1999.

CHARTIER, Roger. **Cultura Escrita, Literatura e História.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax.** Nova York: Massachusetts Institute of Technology, 1965.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: teoria, análise, didática.** São Paulo: Moderna, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo europeias ao Brasil contemporâneo.** 4 ed. Ática, 1991.

COLARES, Anselmo Alencar et al. **Multiculturalismo e educação: um enfoque ao ribeirinho.** In: AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do (Org.). (2009). Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexões e ações. Curitiba: Editora CRV, 2009, p. 127- 35.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros.** São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa.; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender.** Tradução de: MURAD, Fátima.1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** São Paulo: Global.2017.

COLL, Agustí Nicolau. **Proposta para uma diversidade cultural intercultural na era da globalização**. São Paulo: Instituto Pólis, 2002.

CORRÊA, Hércules Toledo, FEBA, Berta Lucia Tagliari, SOUZA, Renata Junqueira de. **Acervos de bibliotecas escolares e a formação de pequenos leitores**. In: Educação em Foco, ano 19 - n. 29 - set/dez. 2016 - p. 125-144

CORSINO, Patrícia. **Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações**. IN: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca e COSSON, Rildo (Coords.). Literatura: ensino fundamental. (Coleção Explorando o Ensino; Vol. 20) – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2010. Pág. 183 – 204.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **O espaço da literatura na sala de aula**. In: PAIVA, Aparecida, MACIEL, Francisca, COSSON, Rildo. (Coord.). Literatura: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino; v. 20). p. 55- 69.

DURÃO, Fabio Akcelrud. **Metodologia de pesquisa em literatura**. São Paulo: Parábola, 2020.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. 2ª ed. São Paulo: Unesp, 2011.

FÉLIX, Loiva, Otero. **História e memória: a problemática da pesquisa**. Passo Fundo: Ediupf, 1998.

FOUCHER, Michel. **Obsessão por Fronteiras**. Trad. Cecília Lopes. São Paulo: Radical Livros, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação. n.23 Rio de Janeiro, ago. 2003, p. 16-35.

FRABBONI, Franco. **A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática**. In: ZABALZA, M. Qualidade em educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 4, p. 63-92.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda educação, 2020.

GARRALÓN, Ana. **Ler e saber: os livros informativos para crianças**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.

GISBERT, Isabel Mesa. **Historia de la literatura infantil y juvenil de Bolivia**. La Paz: Plural, 2019.

GISBERT, Isabel Mesa. **Pioneiros de la literatura infantil boliviana**. Santa Cruz de La Sierra: La Hoguera, 2013.

GUHL, Ernesto. **Las fronteras políticas y los limites naturales**. Bogotá, Fondo FEN Colômbia, 1991.

HAESBAERT, Rogério. **Identidades territoriais**. IN: ROSENDAHL, Zeny; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs.). *Manifestações da cultura no espaço*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Org. Liv Sovik. Trad. Adelaide La Guardia Resende. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** In Tomaz Tadeu da Silva (Ed.), *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais* (3.ed., pp. 103-133). Petrópolis, RJ: Vozes.2004.

HISSA, Carlos Eduardo Viana. **A Mobilidade das fronteiras: inserções da Geografia na crise da modernidade**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2002.

HOLZER, Werther. **O lugar na geografia humanista**, In: *Revista Território*. LAGET, UFRJ, ano IV, nº 7, jul/dez. Rio de Janeiro, 1999.

IBGE, INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico**, 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 17 de abr. de 2020.

INE, INSTITUTO NACIONAL DE ESTADISTICAS. **Características de Población y Vivienda, Bolivia**. Censo Nacional de Población y Vivienda, 2012.

KLEIN, Herbert. **História da Bolívia**. Tradução de Tania Quintaneiro. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 2016.

LAJOLO, Marisa (Org.). **A importância do ato de ler**. São Paulo: Moderna, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2004.

LAJOLO, Marisa. Zilberman Regina. **Literatura Infantil Brasileira-História e Histórias**. São Paulo: Ática, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores e leitura**. São Paulo: Moderna, 2003.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6 ed. 13ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

LEITE, Lígia Chiappini Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre nós**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MACHADO, Lia Osório. **Limites e Fronteiras: da Alta Diplomacia aos Circuitos da Ilegalidade**. In: Território nº 8, Jan/jun. LAGET/UFERJ, 2000.

MACHADO, Lia Osório. **Limites, Fronteiras, Redes**. In: STROHAECKER, Tânia Marques. et al. (Org.). **Fronteiras e Espaço global**. Porto Alegre: AGB-Seção Porto Alegre, 1998.

MARTINS, Aracy Alves. **Algumas reflexões sobre a relação literatura/escola**. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED: Intelectuais, conhecimentos e espaço público. Caxambu, 2001. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes. Acesso em 27 fev.2021.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MAUÉS, Flamarion. **A exclusão da leitura**. In: revista Teoria e Debate. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, n.50, fev./mar./abr.2002.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete sistema educacional brasileiro**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Território e história no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

Ministerio de Educación. **“Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional”** – Currículo Subsistema de Educación Regular. La Paz, Bolivia, 2012.

NAKAYAMA, Taynara. **NA FRONTEIRA – Histórias da intersecção Brasil-Bolívia nas cidades de Corumbá e Puerto Quijarro**. Florianópolis, SC, 2017.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. **Fronteira: Espaço de referência Identitária?** In: Revista Ateliê Geográfico, v. 1, n. 2, dez/2007, Goiânia: UFG, p.27-41, 2007.

NUÑES, Yercó. **Bolivia clausura el año escolar por la pandemia**. Infobae, 2020. Disponível em: <https://www.infobae.com/america/agencias/2020/08/03/bolivia-clausura-el-ano-escolar-por-la-pandemia/>>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

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

Ordóñez, Luiz Oporto. **El desarrollo de las bibliotecas en Bolivia**. In: Revista Ciência y Cultura, n. 36. Junio/2016, Universidade Católica da Bolívia: UCB. Bolívia. p.47-80, 2016.

PAIVA, Aparecida. **Literatura fora da caixa: O PNBE na escola: distribuição, circulação e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2012.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Tradução Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução: Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Jacira Helena do Valle. **Diversidade Cultural nas escolas de fronteiras internacionais: o caso de Mato Grosso do Sul**. Revista Múltiplas Leituras. v. 2, nº 1 Jan/Jun 2009, p. 51-83.

PESSOA, Maria do Socorro. **Concepções de linguagem e políticas linguístico-culturais: aproximações e/ou afastamento na educação linguística**. Revista da Universidade de Aveiro, Portugal. Letras, 2007, p. 1-34

PUERTO QUIJARRO, Gobierno Autónomo de. **Plan Territorial de Desarrollo Integral**, 2016.

PUERTO QUIJARRO. Gobierno Autónomo Municipal de. **Plan de Desarrollo Municipal**, 2007.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Ler é deixar o coração no varal**. In: QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Sobre ler, escrever e outros diálogos. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 89-97.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **“O professor deve ter ‘hálito’ de leitura”**. Entrevista para a Revista Presença Pedagógica, v. 13, n. 78, nov./dez. 2007, p. 5-9.

RAFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

REICHEL, Heloisa Jochims. **Personagens fronteiriços em tempos de guerra: a região platina (1811-1820)**. In: Gutiérrez, Horácio; Naxara, Márcia R. C.; Lopes, Maria Aparecida de S. (orgs). Fronteiras: paisagens, personagens, identidades. Franca: UNESP; São Paulo: Olho D'Água, 2003.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária. Leitura e literatura na primeira infância**. São Paulo: Global, 2010.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, ter e cantar**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço. Técnica e Tempo. Razão e Emoção.** 2^o Edição. São Paulo: Hucitec, 1997.

SANTOS, Paulo Sérgio Nolasco dos. **Entre textos: crítica comparada em literaturas de fronteiras.** Campo Grande: editora Life, 2012.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Por uma abordagem Territorial.** In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. (Org's.). Territórios e Territorialidades: teorias, Processos e Conflitos. São Paulo: Expressão Popular, 2009. cap.4, p.73-93.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola: pesquisa x propostas.** 2. Ed. São Paulo: Ática: 2002.

SILVA, Rosangela Villa. da, RIVAS, Veronica Elizabeth. **Espanhol e Português em Contato: As Políticas Educacionais Linguísticas na Fronteira Brasil/Bolívia.** In Seminário de Estudos Fronteiriços. Artigo 16. Campo Grande: Editora UFMS, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes,2014.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** 7.ed.,2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Marcelo Lopes. **Território e (des) territorialização.** In: SOUZA, M. L. Os conceitos fundamentais da pesquisa socioespacial. 1. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. cap. 4, p. 77-110.

SOUZA, Renata Junqueira de. (org.) **Caminhos para a formação do leitor.** São Paulo, DCL, 2004.

STURZA, Eliana Rosa. **Das experiências e aprendizados do Programa Escolas Interculturais de Fronteira.** Escolas Interculturais de Fronteira. Salto Para o Futuro. Ano XXIV, Boletim 1, maio de 2014, p.23-28.

TAYLOR Charles. **Multiculturalismo: examinando a política de reconhecimento.** Lisboa: Instituto Piaget, 1994. (p.45-94).

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo.** Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel,2009.

VAZ, Sergio. **Literatura, pão e poesia.** São Paulo: Global, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo, São Paulo: Martins Fontes, 2008.

XAVIER ALBÓ, SJ. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

YUNES, Eliana Lúcia Madureira. **Pelo avesso: a leitura e o leitor**. Revista de Letras. Curitiba, n. 44, 1995.

YUNES, Eliana; OSWALD, Maria Luiza (Orgs.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Intersaberes, 2012.

ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro, R.S.: Objetiva, 2005.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel, da. (Org.). **Literatura e pedagogia: Ponto e Contraponto**. Série Confrontos. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

CORPUS LITERÁRIO⁹⁹

CARDOSO, BETH. **Todo mundo é misturado**. São Paulo: Escarlate, 2016.

COEDIÇÃO LATINO-AMERICANA. **Mitos, Contos e Lendas da América Latina e Caribe**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento**. São Paulo: Voozinho, 2017.

VENTURA, Susana. **A kantuta tricolor e outras histórias da Bolívia**. São Paulo: Volta e meia, 2015.

VENTURA, Susana. **Um lençol de infinito fios**. São Paulo: Gaivota, 2019.

⁹⁹ Obras literárias comentadas no texto.

ANEXOS

Anexo 1- Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas escolas municipais em Corumbá/Brasil



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS



CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos a acadêmica **Tarissa Marques Rodrigues dos Santos, RGA 201901538**, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Estudos Fronteiriços, do Campus do Pantanal, desta Universidade. A referida mestranda, em razão das atividades acadêmicas, necessita realizar uma pesquisa na Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso e na Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (Caic) de Corumbá. A acadêmica está realizando a pesquisa intitulada de: **“Um olhar sobre a Fronteira Brasil-Bolívia através da Literatura Infantil”**, sob a orientação da professora Dr.^a Lucilene Machado Garcia Arf.

Para a elaboração de sua dissertação a acadêmica necessita coletar de informações sobre a literatura Infantil inserida no contexto sócio histórico e cultural utilizados pelos professores dos Anos Iniciais na Fronteira Brasil-Bolívia, quais sejam:

1. Identificar os acervos literários utilizados por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas: Escola Municipal de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso e Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (Caic).
2. Observar a utilização da literatura infantil no ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
3. Aplicar questionário aos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;

Nesse sentido, solicitamos a devida autorização e apoio para a realização desse trabalho.

Atenciosamente.


Prof. Dr. Edgar Aparecido da Costa
Coordenador do PPGEF em Exercício

Anexo 2- Autorização da realização da pesquisa nas Escolas Municipais em Corumbá/Brasil



ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
MUNICÍPIO DE CORUMBÁ
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DA AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA CARTA DE ACEITE

Declaramos para os devidos fins que autorizamos a mestranda Tarissa Marques Rodrigues dos Santos, sob a orientação da professora Dr^a Lucilene Machado Gracia Arf a realizar a pesquisa intitulada “Um olhar sobre a fronteira Brasil-Bolívia através da Literatura Infantil”, nas referidas escolas municipais: Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso e Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida(Caic).

Corumbá, 20 de fevereiro de 2020.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Genilson', is written over the printed name and title of the signatory.

GENILSON CANAVARRO DE ABREU
Secretário Municipal de Educação
Portaria “P” nº 230 de 16 de fevereiro de 2018

Anexo 3- Carta de apresentação para a realização da pesquisa nas Escolas em Puerto Quijarro/ Bolívia



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS FRONTEIRIÇOS



CARTA DE PRESENTACIÓN

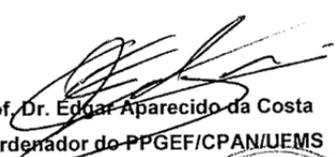
Presentamos a la académica **Tarissa Marques Rodrigues dos Santos, RGA 201901538** matriculada regularmente en el Programa de Posgrado - Maestría en Estudios Fronterizos, Campus do Pantanal, de esta Universidad. Dicho estudiante de máster, debido a las actividades académicas, necesita realizar una investigación en el Colegio La Frontera y Colegio Cledy Duran de Puerto Quijarro. El académico referido está llevando a cabo la investigación titulada: "Cruzando puntos de vista en la frontera entre Brasil y Bolivia través de la literatura infantil", bajo la guía de la profesora Lucilene Machado Garcia Arf.

Para la elaboración de su disertación, la académica necesita recopilar información sobre la literatura infantil insertada en el contexto sociohistórico y cultural utilizado por los maestros de los primeros años en la frontera entre Brasil y Bolivia, que son:

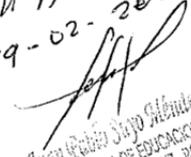
1. Identificar las colecciones literarias utilizadas por los maestros de los primeros años de la escuela primaria: Colegio La Frontera y Colegio Cleidy Duran
2. Observar el uso de la literatura infantil en la enseñanza de los primeros años de la escuela primaria;
3. Aplicar un cuestionario a los maestros que trabajan en los primeros años de la escuela primaria;

En este sentido, solicitamos la autorización y el soporte adecuados para este trabajo.

Saludos cordiales,


Prof. Dr. Edgar Aparecido da Costa
Coordenador do PPGEF/CPAN/UFMS



*Recibido
a las 17:15 PM
19-02-2020*

Lic. Juan Pablo Soto Alencar
DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACION de
PUERTO QUIJARRO - SANTA CRUZ - BOLIVIA

Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços/CPAN
Rua Domingos Sahib, 99 - Bairro Cervejaria - CEP: 79300-730 - Corumbá - MS - Brasil. E-mail:
ppgef.cpan@ufms.br
<https://ppgefcpan.ufms.br/>

Anexo 4- Autorização da realização da pesquisa nas Escolas em Puerto Quijarro/ Bolívia

PLAZO DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN CARTA DE ACEPTACIÓN

Declaramos para los fines apropiados que hemos autorizado a la estudiante maestra Tarissa Marques Rodrigues dos Santos, bajo la guía de la profesora Dra. Lucilene Machado Gracia Arf, para llevar a cabo la investigación titulada "Una mirada a la frontera entre Brasil y Bolivia a través de la literatura infantil", en la escuela Cleidy Duran.

Puerto Quijarro, 20 de febrero de 2020.


Prof. Silvia Senti S.
DIRECTORA
U.E. Cleidy Duran Yauri



PLAZO DE AUTORIZACIÓN PARA REALIZAR LA INVESTIGACIÓN CARTA DE ACEPTACIÓN

Declaramos para los fines apropiados que hemos autorizado a la estudiante maestra Tarissa Marques Rodrigues dos Santos, bajo la guía de la profesora Dra. Lucilene Machado Gracia Arf, para llevar a cabo la investigación titulada "Una mirada a la frontera entre Brasil y Bolivia a través de la literatura infantil", en la escuela Colegio la Frontera.

Puerto Quijarro, 20 de febrero de 2020.


Prof. Lucilene Machado Gracia Arf
MATEMÁTICA - FÍSICA
NIVEL SECUNDARIO

Hrs: 16:20 pm

Anexo 5- TLCE para os professores das Escolas Municipais em Corumbá/Brasil

Termo de Livre Consentimento Livre e Esclarecido (Questionário Professores brasileiros)

Você está sendo convidado a participar em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido pela pesquisadora Tarissa Marques Rodrigues dos Santos.

Porque o estudo está sendo feito?

A finalidade deste estudo é investigar a literatura infantil inserida no contexto sócio histórico e cultural utilizados pelos professores de Anos Iniciais na fronteira Brasil-Bolívia.

Quem participará deste estudo? Quais são os meus requisitos?

Poderão participar deste estudo professores que atuam nas Séries Iniciais nas Escolas Municipais de Corumbá e nas Unidades Educativas em Puerto Quijarro e alunos que serão observados durante as aulas e intervenções literárias.

Quem não pode ou não deve participar deste estudo?

Menores de idade sem a autorização de pais ou responsáveis.

O que serei solicitado a fazer?

Você responderá um questionário contendo 14 perguntas sobre o uso da literatura infantil em sala de aula. O questionário será analisado para posterior estudo.

Quanto tempo estarei no estudo?

Você participará deste estudo somente no momento do preenchimento do questionário, ou seja, por cerca de 20 minutos.

Quantas outras pessoas estarão participando deste estudo?

Serão entrevistado um grupo de aproximadamente 20 pessoas.

Que prejuízos podem acontecer comigo se eu participar deste estudo?

Não existem prejuízos possíveis, uma vez que serão utilizadas apenas as percepções descritas por ti, sem mencionar seu nome no relatório.

Assinatura do Voluntário: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Eu serei pago para participar?

A participação é voluntária. Não existem quaisquer tipos de remuneração.

Quem poderá ver as minhas respostas e saber que eu estou participando do estudo?

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador e o orientador da pesquisa terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Eu serei informado do surgimento de informações significativas sobre o assunto da pesquisa?

Sim, você será informado periodicamente de qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo.

Quem devo chamar se tiver qualquer dúvida ou algum problema?

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para 67-3234-6219, pesquisadora Lucilene Machado Garcia Arf, orientadora desta pesquisa, Av. Rio Branco, 1270, Bairro Universitário, Corumbá, Cep. 79304-020, ou pelo e-mail: tarissamarques@gmail.com. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no seguinte endereço: Cidade Universitária, Caixa Postal 549, CEP 79070-900 - Campo Grande - MS – Brasil, Tel: (67) 3345-7186, e-mail: (cepconep.propp@ufms.br).

Eu posso recusar à participar ou pedir para sair do estudo?

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você não será proibido de participar de novos estudos. Você poderá ser solicitado a sair do estudo se não cumprir os procedimentos previstos ou atender as exigências estipuladas. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Assinatura do Voluntário:

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do Voluntário: _____ Data: _____

Assinatura do Pesquisador: _____ Data: _____

Anexo 6- Roteiro do questionário para os professores das Escolas Municipais em Corumbá/Brasil

Questionário para professores brasileiros

1- Quanto tempo atua como Professor de Séries Iniciais? Qual sua formação acadêmica?
2- Você gosta de ler? Você saberia dizer quantos livros lê por ano?
3- Quais tipos de leitura você realiza? Você se considera um leitor, por quê?
4- Qual seu conceito de literatura?
5- Como você utiliza a literatura em suas aulas?
6- Sua escola possui acervo literário para trabalhar com seus alunos?
7- Como é a escolha do acervo literário de sua escola?
8- Como você seleciona um livro para trabalhar com seus alunos? Quais critérios utiliza?
9- Quantas vezes na semana/mês você utiliza a literatura infantil em sua sala de aula? E em quais momentos?
10-Você tem alunos de origem boliviana? E como é a relação entre bolivianos e brasileiros? Você tem alguma dificuldade em trabalhar a literatura com eles considerando a multiculturalidade?
11-O que você compreende por fronteira? Você se considera fronteiro?
12-Você fala e compreende a língua espanhola? Julga isso importante?
13-Você tem alunos que falam espanhol?
14-Você conhece a literatura infantil boliviana? O que você pensa sobre ter acesso a literatura do país vizinho (a Bolívia)?

Anexo 7- TLCE para os professores das Escolas em Puerto Quijarro/Bolivia

Formulario de consentimiento informado (Cuestionario maestros bolivianos)

Usted está invitado a participar de una encuesta. Debe decidir si quiere participar o no. Por favor no se apresure a tomar la decisión. Lea atentamente lo siguiente y pregunte al líder del estudio las dudas que puedan ocurrir. Este estudio está siendo realizado por Tarissa Marques Rodrigues dos Santos,

¿Por qué se está haciendo el estudio?

El propósito de este estudio es investigar la literatura infantil insertada en el contexto socio histórico y cultural utilizado por los maestros de la primaria en la frontera Brasil/Bolivia.

¿Quién participará en este estudio? ¿Cuáles son mis requisitos?

Los participantes en este estudio pueden ser maestros que trabajan en los grados iniciales en las Escuelas Municipales de Corumbá y en las Unidades Educativas en Puerto Quijarro y estudiantes que serán observados durante las clases e intervenciones literarias.

¿Quién no puede o no debe participar en este estudio?

Menores sin permiso de sus padres o tutores.

¿Qué se pedirá a los estudiantes?

Responderá un cuestionario que contiene 14 preguntas sobre el uso de la literatura infantil en clases. Los resultados del cuestionario se analizará para estudio posterior.

¿Cuánto tiempo tardará este estudio?

Usted participará en este estudio sólo en el momento de completar el cuestionario, es decir, durante unos 20 minutos.

¿Cuántas otras personas participarán en este estudio?

Se entrevistará a un grupo de 20 personas aproximadamente.

¿Qué daño me puede pasar si participo en este estudio?

No hay daños posibles, ya que solo se utilizarán las percepciones descritas por usted, sin mencionar su nombre en el informe.

Firma del voluntario:

Firma del investigador:

¿A quién debo llamar si tengo alguna pregunta o problema?

Para preguntas o problemas con respecto al estudio, llame al 67-3234-6219, investigadora Lucilene Machado García Arf, asesora de esta investigación, Av. Rio Branco, 1270, Distrito Universitario, Corumbá, Cep. 79304-020, Correo electrónico:tarissamarques@gmail.com. Para preguntas sobre sus derechos como participante del estudio, llame al Comité de Ética de Investigación Humana de UFMS a la siguiente dirección: Cidade Universitária, POBox 549, CEP 79070-900 - Campo Grande - MS - Brasil, Tel: (67) 3345-7186, Correo electrónico:cepconeppropp@ufms.br.

¿Puedo negarme a participar o pedir abandonar el estudio?

Su participación en el estudio es voluntaria. Puede optar por no ser parte del estudio o puede renunciar en cualquier momento. No se le prohibirá participar en nuevos estudios. Se puede pedir, de igual modo, que se retire del estudio si no sigue los procedimientos prescritos o no cumple con los requisitos estipulados. Recibirá una copia firmada de este formulario de consentimiento.

Declaro que he leído y entendido este formulario de consentimiento y que todas mis dudas han sido aclaradas y que soy voluntario para participar en este estudio.

Firma del voluntario:

_____ fecha _____

Firma del investigador:

_____ fecha _____

Anexo 8- Roteiro do questionário para os professores das Escolas em Puerto Quijarro/Bolívia

Encuesta para maestros bolivianos

1- ¿Cuánto tiempo actúas como maestro de primaria? ¿Cuál es tu formación académica?
2- ¿Te gusta leer? ¿Cuántos libros lees cada año?
3- ¿Qué tipos de lectura realiza? Te consideras un lector, ¿por qué?
4- ¿Cuál es su concepto de literatura?
5- ¿Cómo usa la literatura en sus clases?
6- ¿Tiene su escuela una colección literaria para trabajar con sus estudiantes?
7- ¿Cómo es la elección de la colección literaria de su escuela?
8- ¿Cómo se selecciona un libro para trabajar con sus alumnos? ¿Cuáles criterios utiliza?
9- ¿Cuántas veces en la semana/mes empleas la literatura infantil en tus clases? ¿Y en qué momentos?
10-¿Hay estudiantes, de origen brasileño, matriculados en tus clases? Si hay, ¿cómo es la relación entre bolivianos y brasileños? ¿Tiene alguna dificultad para trabajar la literatura con ellos, teniendo en cuenta el multiculturalismo?
11- ¿Qué usted entiende por frontera? ¿Se considera fronterizo?
12-¿Usted Habla y entiende el idioma portugués? ¿Cree que ello es importante?
13-¿Tiene usted estudiantes hablantes del portugués?
14-¿Conoce la literatura infantil brasileña? ¿Qué opina sobre tener acceso a la literatura del país vecino (Brazil)?

Anexo 9- TCLE para os responsáveis das crianças nas Escolas Municipais em Corumbá/Brasil

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Responsáveis

O menor de idade pelo qual o (a) senhor (a) é responsável está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “Olhares cruzados sobre a fronteira Brasil-Bolívia por meio da Literatura Infantil”.

Os objetivos deste estudo consistem em investigar a literatura infantil inserida no contexto sócio histórico e cultural utilizados pelos professores de Anos Iniciais na fronteira Brasil-Bolívia.

Caso você autorize, seu filho irá: participar de oficinas literárias e contação de história na Escola Municipal Rural de Educação Integral Eutrópia Gomes pedroso, no horário de aula. A participação dele (a) não é obrigatória e, a qualquer momento, poderá desistir da participação. Tal recusa não trará prejuízos em sua relação com o pesquisador ou com a instituição em que ele estuda. Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação dele (a), porém se ele (a) sentir algum desconforto com as atividades como timidez, vergonha ou não gostar das histórias, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com o pesquisador sobre o assunto.

O(A) senhor(a) e o menor de idade pelo qual é responsável não receberão remuneração pela participação. A participação dele (a) poderá contribuir para a elaboração de um material didático com histórias infantis do nosso país Brasil e do país vizinho Bolívia nas duas línguas.

As produções das crianças não serão divulgadas de forma a possibilitar a identificação. Além disso, o (a) senhor (a) está recebendo uma cópia deste termo onde consta o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

A pesquisadora Tarissa Marques Rodrigues dos Santos, telefone: (67)99654-8178, e-mail: tarissamarques@gmail.com. informa que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMS, que funciona no seguinte endereço: Cidade Universitária, Caixa Postal 549, CEP 79070-900 - Campo Grande - MS – Brasil, Tel: (67) 3345-7186, e-mail: cepconeppropp@ufms.br. Se necessário, pode-se entrar em contato com esse Comitê o qual tem como objetivo assegurar a ética na realização das pesquisas com seres humanos.

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor de idade pelo qual sou responsável, _____ (iniciais do menor), sendo que:

() aceito que ele(a) participe () **não** aceito que ele(a) participe
() autorizo registro de áudio e vídeo () **não** autorizo o registro de áudio e vídeo

Corumbá , de de 2020

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

Anexo 10- TCLE para os responsáveis das crianças nas Escolas em Puerto Quijarro/Bolivia

Formulario de consentimiento informado

El menor bajo su responsabilidad está invitado a participar en la encuesta "Miradas cruzadas en la frontera entre Brasil y Bolivia a través de la literatura infantil". Los objetivos de este estudio son investigar la literatura infantil insertada en el contexto socio histórico y cultural utilizado por los maestros de los primeros años en la frontera entre Brasil y Bolivia.

Si lo autoriza, su hijo frecuentará a talleres literarios y cuentacuentos en la escuela _____ durante el horario de clase. Su participación no es obligatoria y a cualquier momento se puede retirar. Igual, su negativa no perjudicará la relación con el investigador o la institución en la que estudia. Todo ha sido diseñado para minimizar los contratiempos de su participación, pero si siente algún desagrado con actividades, como el caso de timidez, vergüenza o fastidio por historias, también se puede interrumpir su participación. Pero, si hay interés, hablar con el investigador sobre el asunto.

Usted y el menor del cual es responsable no recibirán compensación por su participación, mientras tanto, vuestra participación podrá contribuir con la elaboración de un material didáctico con cuentos infantiles del Brasil y Bolivia en ambos idiomas. Los resultados de las actividades infantiles serán utilizados para elaboración de tesis, pero no será permitida la identificación de los alumnos. Para ello, sigue debajo de este término el número de teléfono del investigador principal, para quitar las dudas ahora o a cualquier momento.

La investigadora Tarissa Marques Rodrigues dos Santos, teléfono: (67) 99654-8178, correo electrónico: tarissamarques@gmail.com. Informa que el proyecto fue presentado al Comité de Ética de Investigación Humana de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, que trabaja en la siguiente dirección: University City, PO Box 549, Código Postal 79070-900 - Campo Grande - MS - Brasil, Tel: (67) 3345-7186, correo electrónico: cepconeppropp@ufms.br. Si es necesario, puede contactar a este Comité que tiene como objetivo garantizar la ética en la realización de investigación con seres humanos.

Firma del responsable

Firma del investigador

Declaro que entiendo los propósitos, contratiempos y beneficios de la participación del menor (es) de los cuales soy responsable: _____ (Solo las iniciales del nombre del menor).

Acepto que él / ella participe No acepto que él / ella participe
 Autorizo registro de audio y video No autorizo registro de audio y video

Corumbá, ____ de _____ 2020

Firma del responsable

Firma del investigador

Anexo 11- TALE para as crianças das Escolas Municipais em Corumbá/Brasil

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

(Observação das crianças)

OLÁ, TUDO BEM? VOCE ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DE UMA PESQUISA SOBRE LITERATURA INFANTIL NA FRONTEIRA BRASIL- BOLÍVIA

MEU NOME É TARISSA MARQUES! SE VOCÊ CONCORDAR EM PARTICIPAR, VOCÊ DEVE ASSINAR ESTE DOCUMENTO CHAMADO TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO. MEUS AMIGUINHOS VÃO CONTAR PARA VOCÊ!

PODE SER QUE ESTE TERMO CONTENHA PALAVRAS QUE VOCÊ NÃO ENTENDA. SE ISSO ACONTECER, PEÇA AJUDA À PESQUISADORA, QUE ELA VAI EXPLICAR TUDO PARA VOCÊ.

SEUS PAIS JÁ AUTORIZARAM, E VOCÊ SO PARTICIPARÁ DA PESQUISA SE QUISER. NÃO TEM PROBLEMA NENHUM SE QUISER DESISTIR.

ESSA PESQUISA QUER SABER SE SEUS PROFESSORES E VOCÊS GOSTAM E PARTICIPAM DE MOMENTOS DE LEITURA NA SUA SALA DE AULA OU EM OUTROS LUGARES. POR ISSO A PESQUISADORA FICARÁ OBSERVANDO VOCÊS.

AGORA VOU CONTAR COMO SERÁ ESSA PESQUISA.

A PESQUISA SERÁ FEITA EM CORUMBÁ, NO BRASIL. CASO VOCÊ ACEITE AS OBSERVAÇÕES SERÃO FILMADAS E FOTOGRAFADAS.

MAS NÃO SE PREOCUPE. AS FOTOS E OS VÍDEOS SERÃO USADOS SOMENTE PARA AJUDAR A ANÁLISE DE DADOS NO GRUPO DE PESQUISA E PARA APRESENTAÇÃO EM REUNIÕES DE PESQUISADORES COMO CONGRESSOS.

A PESQUISA É CONSIDERADA SEGURA. COISAS BOAS PODEM ACONTECER, COMO AS CRIANÇAS TEREM ACESSO A HISTÓRIAS INFANTIS DO NOSSO PAÍS BRASIL E TAMBÉM CONHECER AS HISTÓRIAS QUE OUTRAS CRIANÇAS SABEM, COMO POR EXEMPLO OS LIVROS DE HISTÓRIAS INFANTIS DA BOLÍVIA.

AS COISAS RUINS QUE PODEM ACONTECER SÃO CHAMADAS DE "RISCOS MINORS" COMO ALGUM FAMILIAR RECONHECER UMA FALA SUA. MAS TRABALHAREMOS PARA QUE ISSO NÃO ACONTEÇA.

EM NENHUM MOMENTO SUA IDENTIDADE OU SEU ROSTO SERÁ REVELADO, NEM NAS IMAGENS, NEM NOS VÍDEOS, NEM NOS REGISTROS ESCRITOS.

TODO MATERIAL PRODUZIDO SERÁ GUARDADO PELO PESQUISADOR POR CINCO ANOS. DEPOIS DISSO, SERÁ DESTRUIDO. NENHUM MATERIAL SERÁ LIBERADO SEM A PERMISSÃO DO SEU RESPONSÁVEL.

COMO DISSEMOS SUA IDENTIDADE PERMANECERÁ EM SEGREDO (SIGILO), DE ACORDO COM AS NOSSAS LEIS (RES. Nº 496/12, CNE).

CONTATO PARA DÚVIDAS

ESTE TERMO DE ASSENTIMENTO ESTÁ IMPRESSO EM DUAS VIAS: UMA PARA VOCÊ E OUTRA PARA O PESQUISADOR. QUANDO TERMINARMOS A PESQUISA, MOSTRAREMOS O RESULTADO PARA VOCÊS! SERÁ UMA GRANDE SURPRESA!

VOCE ACEITA?:

SIM NÃO

ASSINA SEU NOME

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Tel: (67) 3345-7186.

TARISSA MARQUES PESQUISADORA
tarissa_jr_rodrigues@hotmail.com
TEL: 55 67 99554-8178

OBRIGADA

Anexo 12- TALE para as crianças das Escolas em Puerto Quijarro/Bolivia

Término de Asignación Libre Y Esclarecido
(Observación de los niños)



¡HOLA! ¿COMO ESTÁS?
TE INVITO A PARTICIPAR DE UNA INVESTIGACIÓN SOBRE LA LITERATURA INFANTIL EN LA FRONTERA BRASIL- BOLIVIA

¡ME LLAMO TARISSA MARQUES!
SI ACEPTAS PARTICIPAR, DEBES FIRMAR ESTE DOCUMENTO LLAMADO TERMINO DE ASIGNACION LIBRE Y ESCLARECIDO
¡MIS AMIGUITOS TE VAN A CONTAR!



PUEDA SER QUE ESTE TERMINO CONTENGA PALABRAS QUE NO ENTENDAS.
LE PUEDES PREGUNTAR A LA PROFESORA TARISSA

TUS PAPÁS YA AUTORIZARON, Y SOLO TIENES QUE PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN, SI GUSTAS.
NO HAY NINGUN PROBLEMA SI QUIERES DESISTIR.



ESTA INVESTIGACIÓN QUIERE SABER SI A USTEDES Y A LOS PROFESORES LES GUSTAN PARTICIPAR DE MOMENTOS DE LECTURA EN AULA, O EN OTROS LUGARES.
POR ESO, LA PROFESORA LOS OBSERVARÁ EN LAS CLASES

AHORA LES VOY A CONTAR COMO SERÁ ESTA INVESTIGACIÓN.



LA INVESTIGACIÓN SE HARÁ EN LA CIUDAD DE CORUMBA EN BRASIL.
SI ACEPTAS PARTICIPAR DE LA INVESTIGACIÓN, LA PROFESORA PODRÁ FILMAR Y FOTOGRAFAR.

PERO NO TE PREOCUPES. LAS FOTOS Y LOS VIDEOS SERÁN USADOS SOLAMENTE PARA AYUDAR A ANALISAR LOS DATOS DE LA INVESTIGACIÓN.



EN ESTA INVESTIGACIÓN TENDREMOS ACCESO A HISTORIAS INFANTILES DEL PAIS BRASL, Y TAMBIEN CONOCER LAS HISTORIAS QUE OTROS NIÑOS SABEN, COMO POR EJEMPLO LOS LIBROS DE HISTORIAS INFANTILES DE BOLIVIA.

LAS COSAS RUINES QUE PUEDEN ACONTECER SOMOS LLAMADAS DE "RIESGOS MNIMOS" COMO ALOUN FAMILIAR RECONOCER ALGO QUE TU DICES. PERO TRABAJARÁ PARA QUE ESO NO ACONTEZCA.

EN NINGUN MOMENTO SU IDENTIDAD O SU ROSTRO SERÁ RECONOCIDO EN LOS VIDEOS Y LOS REGISTROS ESCRITOS



TODO MATERIAL PRODUCIDO SERÁ GUARDADO POR EL INVESTIGADOR POR CINCO AÑOS. DESPUES DE TODO, SE DESHACER. NINGUN MATERIAL SERÁ LIBERADO SIN A PERMISO DE SU RESPONSABLE.

CÓMO DISEMOS SU IDENTIDAD PERMANECERÁ EN SECRETO (SIGILO) DE ACUERDO CON LAS NUESTRAS LEYES (RES. N° 466/12, CNS).




ESTE TERMINO DE ASIGNACION ESTÁ IMPRESO EN DOS VÍAS: UNA PARA USTED Y OTRA PARA EL INVESTIGADOR.
CUANDO TERMINAREMOS LA INVESTIGACIÓN, ¡MOSTRAREMOS EL RESULTADO PARA USTED!
¡SERÁ UNA GRAN SORPRESA!

¿ACEPTAS?

SI NO

FIRME SU NOMBRE

CONTACTO PARA DUDAS

COMITE DE ÉTICA EN INVESTIGACIÓN DE UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
Tel: (67) 3345-7186.

TARISSA MARQUES INVESTIGADOR
tarissa_a_marques@ufms.br
TEL: 55 67 98654-8178

Gracias

Anexo 13- Certificação e validade das traduções dos documentos em Língua Espanhola

Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TRADUÇÃO



Como servidora pública federal e professora de espanhol na Universidade Federal de Mato Grosso do sul e orientadora deste projeto, declaro não ser oficialmente juramentada, mas respondo pela função, por meio de liminar concedida por juízes da comarca de Corumbá para exercer tal função, quando o Direito ou outro órgão necessita tais serviços, já que a comarca não possui tradutor juramentado.

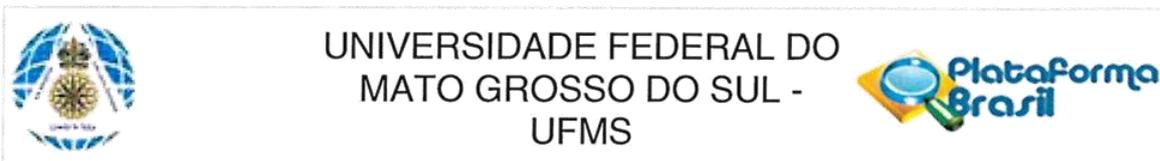
Certifico e dou fé, para devidos fins, que nesta data, me foi apresentado os seguintes documentos em idioma português, o qual passo a traduzir exclusivamente os conteúdos em espanhol para a utilização na pesquisa "OLHARES CRUZADOS SOBRE A FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL.

Corumbá, 07 de abril de 2020.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Lucilene Machado Garcia Arf'.

Lucilene Machado Garcia Arf

Anexo 14- Parecer consubstanciado aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: OLHARES CRUZADOS SOBRE A FRONTEIRA BRASIL- BOLÍVIA POR MEIO DA LITERATURA INFANTIL

Pesquisador: TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 29939620.6.0000.0021

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.012.360

Apresentação do Projeto:

O projeto constitui-se em estudo que visa investigar a Literatura Infantil inserida no contexto sócio histórico e cultural utilizados pelos professores dos Anos Iniciais na Fronteira Brasil-Bolívia. Para tanto pretende desenvolver pesquisa de campo em escolas desses países.

Objetivo da Pesquisa:

- Investigar a Literatura Infantil inserida no contexto sócio histórico e cultural utilizados pelos professores dos Anos Iniciais na Fronteira Brasil-Bolívia.-Identificar os acervos literários utilizados por professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas: Escola Municipal de Educação Integral Eutrópia Gomes Pedroso e Escola Municipal Pe. Ernesto Sassida (Caic) situadas em Corumbá-MS e as escolas: Unidad Educativa Cleidy Duran e Unidad Educativa La Frontera na cidade de Puerto Quijarro na Bolívia;
- Descrever e discutir sobre a contribuição da Literatura Infantil no ensino dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Analisar as repercussões didáticas na utilização da literatura como método;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora assim descreve os riscos e as medidas mitigadoras: "Tudo foi planejado para minimizar os riscos da participação das crianças porém se eles(as) sentir algum desconforto com a presença da pesquisadora durante as observações, como timidez, vergonha ou não gostar das

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.012.360

histórias, poderá interromper a participação e, se houver interesse, conversar com a pesquisadora sobre o assunto. Não existem prejuízos possíveis, uma vez que serão utilizadas apenas as percepções observadas sem mencionar seu nome no relatório. Quanto aos professores, também foi pensado nos mínimos detalhes para diminuir os riscos, eles (as) responderão um questionário com 14 questões abertas, com perguntas sobre o seu fazer pedagógico e o uso da literatura infantil, informando também que não existem prejuízos possíveis, uma vez que serão utilizadas apenas as percepções descritas por eles(as), sem mencionar o nome no relatório. Se o professor (a) concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador e o orientador da pesquisa terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo. Considera-se que os riscos existente neste tipo de pesquisa são baixos, entende-se que os benefícios possíveis com a realização da pesquisa em termos

culturais e sociais superam os riscos."Quanto aos benefícios: "A participação dele (a) poderá contribuir para a elaboração de um catálogo com sugestões de histórias infantis do nosso país Brasil e do país vizinho Bolívia nas duas línguas, e contribuições sobre a literatura como aproximação de culturas, haja vista que nossa cidade é fronteira e necessita desse intercambio cultural."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Da área geográfica, fronteira Brasil-Bolívia, onde ocorrerá a investigação, a proposta é escolher como local específico de pesquisa, escolas de Corumbá (que possuem na grade curricular a disciplina de espanhol) "Eutrópia Gomes Pedrosa" e "Pe. Ernesto Sassida" e as escolas "Unidad Educativa La Frontera" e "Unidad Educativa Cleidy Duran" em Puerto Quijarro, considerando que as escolas possuem alguns aspectos de similaridades que são alunos bolivianos e brasileiros assim permitindo fazer um trabalho equitativo. A abordagem metodológica que será utilizada para a realização da pesquisa é de cunho qualitativo. Os instrumentos metodológicos que serão utilizados para a coleta de dados são: questionários, visitação e observação não participante.

Após a coleta dos dados, os mesmos serão classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), codificação (técnica operacional de categorização) e tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações).

Convém ressaltar que de cada unidade escolar, 5 professores das 4 unidades escolares, participarão respondendo o questionário totalizando 20 professores (10 Brasil e 10 Bolívia). Quanto às observações, será agendada com o professor o dia, a hora e a aula que ele(a) poderá

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande

Bairro: Caixa Postal 549

CEP: 79.070-110

UF: MS

Município: CAMPO GRANDE

Telefone: (67)3345-7187

Fax: (67)3345-7187

E-mail: cepconep.propp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.012.360

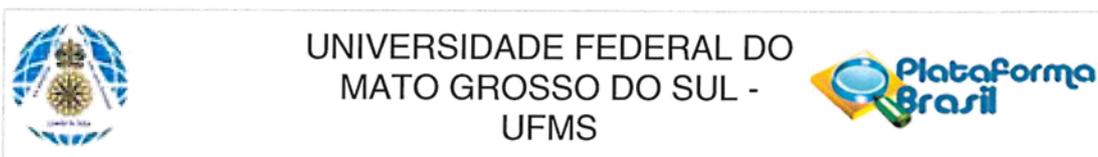
Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE e Termo de Assentimento Livre e Esclarecido-TALE, incidindo sobre o cronograma da pesquisa e outros.

Orientamos ao pesquisador na situação em que tenha seu projeto de pesquisa aprovado pelo CEP e em decorrência do contexto necessite alterar seu cronograma de execução, que faça a devida "Notificação" via Plataforma Brasil, informando alterações no cronograma de execução da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1483008.pdf	08/04/2020 21:46:23		Aceito
Cronograma	Cronograma_execucao_alterado.pdf	08/04/2020 21:44:48	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Certificacao_traducao_espanhol.pdf	08/04/2020 21:30:52	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_OBSERVACAODASCRIANCAS_EMPORTUGUES.pdf	08/04/2020 21:29:28	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_OBSERVACAODASCRIANCAS_EMESPANHOL.pdf	08/04/2020 21:28:39	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Questionario_professores_brasileiros.pdf	08/04/2020 21:24:29	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Encuesta_para_maestros_bolivianos.pdf	08/04/2020 21:20:14	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_portugues_professores.pdf	08/04/2020 21:19:53	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_portugues_pais.pdf	08/04/2020 21:19:35	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE_espanhol_pais.pdf	08/04/2020 21:19:20	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
 Bairro: Caixa Postal 549 CEP: 79.070-110
 UF: MS Município: CAMPO GRANDE
 Telefone: (67)3345-7187 Fax: (67)3345-7187 E-mail: cepconepp@ufms.br



Continuação do Parecer: 4.012.360

atender a pesquisadora, garantindo assim a individualidade de cada um.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta duas autorizações institucionais para realizar a pesquisa em duas escolas de Puerto Quijarro/Bolívia; Autorização institucional assinado pela secretaria de educação do município de Corumbá-MS para realizar a pesquisa em duas escolas da referida cidade; Apresenta TCLE e TALE; Apresenta instrumentos de coleta de dados;

Recomendações:

Solicitamos ao pesquisados fazer adequações nos TCLEs: retirar as partes que fazem referência ao Mestranda ou Dissertação de Mestrado em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Retirar a titulação de “Dr” do prof orientador – substituir por pesquisador. Inserir espaço para rubrica do participante e pesquisador nas páginas iniciais do TCLE e na ultima as assinaturas. No TCLE deve informar que em caso de ou necessite de mais informações o participante pode entrar em contato com o pesquisador – deve conter o número de telefone, o e-mail e o endereço (pode ser o profissional). Inserir o email do CEP (cepconeppropp@ufms.br) pois está apenas o endereço e numero de telefone. No TCLE destinado aos pais ou responsáveis dos participantes menores de 18 anos, retirar a parte “Eu, _____”, deixar apenas, “Declaro.... “ e não colocar o nome completo do menor, e sim suas iniciais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O pesquisador atendeu o termo de diligência com solicitação desse comitê, incluindo as informações e documentação solicitada. É obrigatório o atendimento às recomendações descritas neste parecer para a realização da pesquisa. Considerando os documentos postados e analisados, manifestamos parecer favorável a aprovação do projeto de pesquisa por esse Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos aos pesquisadores que se atentem e obedeçam as medidas de segurança adotadas pelos locais de pesquisa, pelos governos municipais e estaduais, pelo Ministério da Saúde e pelas demais instâncias do governo devido a excepcionalidade da situação para a prevenção do contágio e o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (Covid-19).

As medidas de segurança adotadas poderão interferir no processo de realização das pesquisas envolvendo seres humanos. Quer seja no contato do pesquisador com os participantes para coleta de dados e execução da pesquisa ou mesmo no processo de obtenção do Termo de

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconeppropp@ufms.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MATO GROSSO DO SUL -
UFMS



Continuação do Parecer: 4.012.360

Ausência	TCLE_espanhol_pais.pdf	08/04/2020 21:19:20	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_espanhol_maestros.pdf	08/04/2020 21:19:11	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	carta_de_apresentacao_Brasil.pdf	20/02/2020 21:58:14	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	carta_de_apresentacao_Bolivia.pdf	20/02/2020 21:57:00	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_institucional_Bolivia2.pdf	20/02/2020 21:43:33	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_institucional_Bolivia.pdf	20/02/2020 21:41:45	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Autorizacao_institucional_Brasil.pdf	20/02/2020 21:40:01	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	20/02/2020 21:16:12	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	20/02/2020 21:12:42	TARISSA MARQUES RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPO GRANDE, 06 de Maio de 2020

Assinado por:
Fernando César de Carvalho Moraes
(Coordenador(a))

Endereço: Cidade Universitária - Campo Grande
Bairro: Caixa Postal 549 **CEP:** 79.070-110
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3345-7187 **Fax:** (67)3345-7187 **E-mail:** cepconep.propp@ufms.br

Anexo 15- Proposta de ação: Catálogo de Literatura Infantil na Fronteira Brasil-Bolívia “Pequenos Leitores Fronteiriços”





Lucilene Machado Garcia Arf

Professora no Programa de Mestrado em Estudos Fronteiriços, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul na linha de pesquisa: Ocupações e identidades fronteiriças. Doutora em Teoria da literatura pela UNESP, São José do Rio Preto. Coordenadora do Laboratório LIFROS: Projeto de Pesquisa Literatura, Fronteira e Sociedade Experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura e Teoria Literária, Formação de professores, linguística, atuando principalmente com as seguintes temáticas: Tradução, Literatura brasileira e espanhola, Prática de ensino de língua espanhola, Estágio, Língua espanhola e temas relacionados com as áreas de educação e fronteira. Atualmente é Secretária de Relações Internacionais da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



Tarissa Marques Rodrigues dos Santos

Mestranda em Estudos Fronteiriços pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. É Membro do Projeto de Pesquisa: Literatura, Fronteira e Sociedade. Pedagoga. Supervisora do Núcleo do Ensino Fundamental I (Anos Iniciais) na Secretaria Municipal de Educação no Município de Corumbá- MS. Desenvolve projetos de incentivo à leitura. Têm experiência em Literatura Infantil Brasileira, História da Literatura, Formação de leitor, Literatura Infantil Boliviana, Letramento Literário e Alfabetização e Letramento.



Vitor Hugo Souza

Artista Plástico, Professor e Ilustrador, com formação em Pedagogia e Artes Visuais. Ilustrador de sonhos! Nascido em São Bernardo do Campo – SP, reside atualmente em Corumbá – MS.

ISBN: 978-65-00-15768-0



9 786500 157680