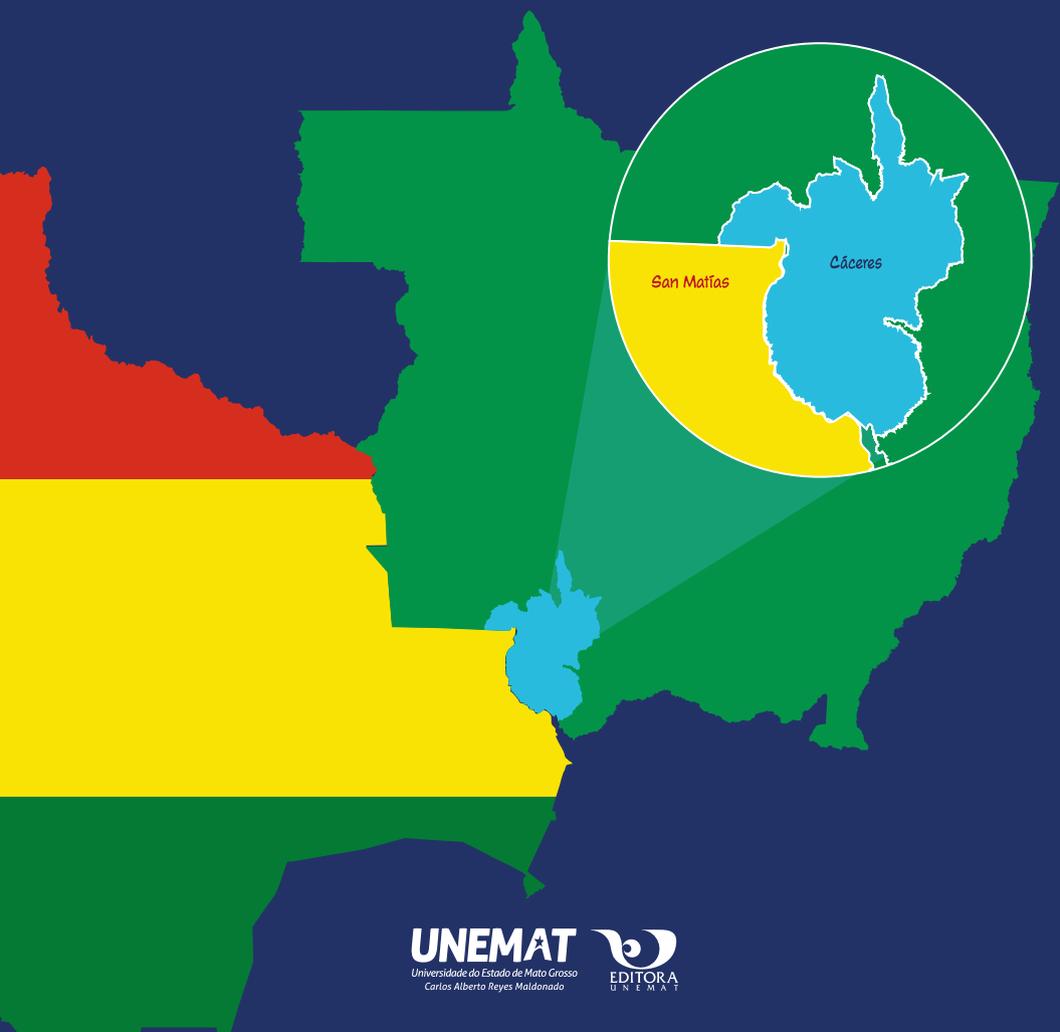


Renan Monezi Lemes

**Práticas de ensino e
aprendizagem de Língua
Portuguesa para imigrantes
bolivianos no município de
Cáceres-MT**
um estudo de caso



UNEMAT

Universidade do Estado de Mato Grosso
Carlos Alberto Reyes Maldonado



EDITORA
UNEMAT

CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

L551p

Práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para imigrantes bolivianos no município de Cáceres-MT: um estudo de caso / Renan Monezi Lemes. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2024. 124 p.

ISBN: 978-85-7911-269-0

DOI: 10.30681/978-85-7911-269-0

1. Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Língua portuguesa. I. Práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. II. Renan Monezi Lemes.

CDU 811.134.3 (817.2)

Renan Monezi Lemes

PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA IMIGRANTES BOLIVIANOS NO MUNICÍPIO DE CÁCERES-MT

um estudo de caso



Cáceres - MT

2024

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrcio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2024

Copyright © Renan Monezi Lemes, 2024.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Freepik; Wikipédia

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Potira Manoela de Moraes

Revisão: Dinaura Batista de Pádua



EDITORA UNEMAT
Av. Tancredo Neves, 1095, Cavallhada III
Cáceres - MT | CEP 78217-900
Fone: (65) 3221-0023
editora@unemat.br | www.unemat.br

“Pois eu tive fome, e vocês me deram de comer; tive sede, e vocês me deram de beber; **fui estrangeiro, e vocês me acolheram**; necessitei de roupas, e vocês me vestiram; estive enfermo, e vocês cuidaram de mim; estive preso, e vocês me visitaram’. “Então os justos lhe responderão: ‘Senhor, quando te vimos com fome e te demos de comer, ou com sede e te demos de beber? Quando te vimos como estrangeiro e te acolhemos, ou necessitado de roupas e te vestimos? Quando te vimos enfermo ou preso e fomos te visitar?’ “O Rei responderá: ‘Digo a verdade: O que vocês fizeram a algum dos meus menores irmãos, a mim o fizeram’”.

(Mateus 25, 35-40, grifo nosso)

SUMÁRIO

Prefácio 10

Apresentação..... 12

Capítulo 1

Fenômenos migratórios: Brasil, Mato Grosso e Cáceres 18

1.1. Breve resumo do processo de colonização e imigração no Brasil..... 18

1.2. Imigração em Mato Grosso 20

1.3. De Vila-Maria do Paraguai à Cáceres: cidade brasileira, fundada por Portugal e inicialmente habitada por indígenas bolivianos..... 22

1.4. A relação entre cidades-irmãs no espaço fronteiriço: Cáceres-Brasil e San Matías-Bolívia 27

1.4.1. Fronteira e espacialidade geográfica 28

1.4.2. Fronteira e o “outro”: um muro invisível 33

1.4.3. Discutindo o conceito de cidades irmãs..... 35

Capítulo 2

Português como língua de acolhimento: teoria, prática e expansões 39

2.1. Ensino de línguas na pós-modernidade 40

2.2. PLAc – Português como Língua de Acolhimento..... 43

2.2.1. As especificidades do PLAc 47

| | |
|--|----|
| 2.3. PLAc e dialogismo: propondo reflexões sobre acolhimento dialógico | 50 |
|--|----|

Capítulo 3

| | |
|--|-----------|
| Metodologia de pesquisa..... | 55 |
| 3.1. A pesquisa qualitativa..... | 55 |
| 3.2. Estudo de caso | 56 |
| 3.3. Instrumento de coleta de dados..... | 59 |
| 3.4. Descrição do perfil dos participantes | 61 |

Capítulo 4

| | |
|---|-----------|
| Análise de dados | 64 |
| 4.1. Organização da análise..... | 64 |
| 4.2. Formação e experiência..... | 65 |
| 4.3. A prática pedagógica | 70 |
| 4.3.1. Professores que adaptaram o planejamento..... | 74 |
| 4.3.2. Professores que não adaptaram o planejamento | 78 |
| 4.3.3. Síntese das práticas positivas | 79 |
| 4.4. Reflexão 3 – Aprendizagem, interação e participação dos alunos | 83 |
| 4.5. Reflexão 4 – Orientações da escola | 92 |
| 4.6. Reflexão 5 – Interação com o material didático..... | 94 |
| 4.7. Reflexão 6 – Dificuldades encontradas por profissionais..... | 98 |

| | |
|---|------------|
| 4.8. Reflexão 7 – Contraste entre Políticas Públicas e a realidade relatada por profissionais | 99 |
| 4.9. Reflexão 8 – Português como Língua de Acolhimento | 109 |
| Considerações finais | 112 |
| Sobre o autor | 124 |
| Referências..... | 114 |

PREFÁCIO¹

Este trabalho é sobre pessoas. É sobre cidadãos cujas práticas sociais são marcadas por movimentos investidos ao apagamento das suas vozes, em face da negação generalizada de seu pertencimento a um lugar onde sempre estiveram. Trata-se, portanto, de uma questão humanitária.

A partir de um breve levantamento histórico, Lemes traz à tona o protagonismo dos povos oriundos da Bolívia na construção do Município Cáceres-MT. Sua pesquisa registra que, embora sejam inúmeros e muito diversos os processos de deslocamento na região, essas pessoas são estereotipadas e estigmatizadas, peremptoriamente, em diferentes esferas de atividade.

Esse cotidiano de indiferenças penetra, continuamente, o espaço escolar, para onde Lemes volta o seu olhar e, de forma crítica, se coloca no lugar de escuta, para investigar as práticas pedagógicas do professor de Português nesse cenário perene à sua cidade natal.

O estudo aponta para a urgência de políticas linguísticas efetivas no município, com ações voltadas ao reconhecimento das demandas locais apresentadas pelo público presente

1 DOI: 10.30681/978-85-7911-269-0.prefacio

na escola. Um público heterogêneo, diverso, composto por falantes de línguas distintas, com suas múltiplas identidades culturais, mas que são atores da mesma História.

A Unemat Cáceres apresenta, por meio desta obra, uma relevante contribuição social e científica para a sua região, fundada pela esperança transposta em diálogos que culminam em ações, buscando revelar as vozes que clamam por existência, por espaços onde possam expressar seus mundos. Esta leitura imprime o trabalho cuidadoso e dedicado de Lemes em sua trajetória no Mestrado (2020-2022), deixando provocações para novos fazeres docentes, em busca de alternativas e oportunidades no ato acolhedor de ensinar e aprender.

Dinaura Batista de Pádua

APRESENTAÇÃO

O fazer científico da Linguística Aplicada (LA) está condicionado ao funcionamento da humanidade, ou seja, de práticas sociais. Isso significa que são as demandas sociais que produzem a necessidade de se fazer LA. Conforme Rojo (2006, p. 258), a LA deve valer-se de problemas que possuam relevância social e que exijam respostas teóricas com o objetivo de trazer ganhos para as “práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”. Dessa forma, vislumbrar e compreender os funcionamentos da sociedade, dos grupos e indivíduos dela pertencentes é fundamental para a realização dessa ciência de maneira relevante e eficaz.

A partir dessa compreensão, entendo a importância desta pesquisa para a cidade de Cáceres-MT. Dessa maneira, desenvolvo este trabalho através de uma motivação baseada na urgência. Digo isso porque, quando se trata do ensino da Língua Portuguesa para imigrantes bolivianos, devemos considerar o fato de que essas pessoas estão inseridas no ambiente escolar e precisam do conhecimento da língua para que possam não só compreender as outras disciplinas, mas também desenvolver a interação social com outros alunos, professores e todos que compõem a comunidade escolar.

Outra motivação minha é a esperança. Segundo Moita Lopes (2006, p. 104), a LA é “um lugar de esperança”, pois “todo conhecimento em ciências sociais e humanas é uma forma de conhecer a nós mesmos e de criar possibilidades para compreender a vida social e outras alternativas sociais”. Em consonância com o posicionamento do autor, tomo esta pesquisa como espaço de busca por conhecimento e esclarecimento daquilo que é importante: a criação, desenvolvimento e/ou modernização de possibilidades para aqueles que carecem de voz e visibilidade. Nesse sentido, a LA, com toda sua amplitude, é a base fundamental para a realização deste trabalho. Assim, baseio-me na LA de forma transgressiva (Pennycook, 2006), crítica e emancipatória (Rajagopalan, 2003) e contemporânea e indisciplinar (Moita Lopes, 2006).

Pautado na LA, desenvolvo este estudo com o objetivo de analisar práticas de ensino, aprendizagem e experiências de professores de Língua Portuguesa e pedagogos, que atendem crianças, jovens e adultos imigrantes bolivianos nas escolas públicas de Cáceres-MT.

Nesse viés, com o intuito de contribuir para a valorização do ensino de língua portuguesa para migrantes internacionais na cidade de Cáceres-MT, apresento e analiso funcionamentos das práticas e vivências desses profissionais. Discuto sobre as dificuldades encontradas durante as práticas pedagógicas, a formação e capacitação docente, a possibilidade de limitações linguísticas que podem afetar a desenvoltura de alunos na

escola, as metodologias e abordagens realizadas, ou não, pelos professores e sobre Português como Língua de Acolhimento (PLAc) no contexto específico desta pesquisa.

Para alcançar os objetivos, utilizei como arcabouço teórico as proposições de Língua de Acolhimento, mais especificamente, Português como Língua de Acolhimento (doravante PLAc). Além disso, usei, também, a Concepção Dialógica da Linguagem, por compreender que língua é lugar de interação, revelação histórica, social e cultural. Assim, busquei fundamentar a Língua de Acolhimento a partir do dialogismo, pois, nesta pesquisa, entendo o ensino de português como a própria prática social, onde a interação entre os sujeitos tem um papel fundamental para o processo de ensino e aprendizagem.

Para além das justificativas pessoais, enquanto pesquisador interessado, amparo a relevância desta pesquisa no contexto social da cidade de Cáceres, Estado de Mato Grosso, que, por conta de sua história, localização geográfica e acordos políticos, possui a característica de ser um lugar que recebe muitos imigrantes. A cidade faz fronteira com a Bolívia e, por isso, muitas famílias migram para o Brasil em busca de novas oportunidades. Por consequência, muitas crianças bolivianas são matriculadas nas escolas públicas e passam a frequentar as aulas, além de muitos jovens e adultos que se matriculam na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos).

É importante frisar que o Brasil possui medidas estabelecidas em lei que garantem a inserção de imigrantes nas escolas. A chamada Lei da Migração (nº 13.445/2017) determina que imigrantes e suas famílias acessem oportunidades de trabalho, saúde e educação pública.

Observei que inúmeros imigrantes são inseridos no ambiente escolar com diferentes níveis de proficiência em português, o que interfere no rendimento durante o processo de aprendizagem. Isso significa que existe a possibilidade desses alunos sofrerem variados tipos de apagamentos, exclusão e, por consequência, marginalização, mesmo que amparados por uma lei que possui o intuito de acolher e integrar. Nesse sentido, professores de escolas públicas que atendem a esse público precisam se adaptar e se reinventar para tentar suprir as necessidades educacionais desses estudantes.

Por conta desta realidade, este estudo se concretiza como necessário, pois investigar práticas de ensino para imigrantes é um trabalho que, além de dar visibilidade a este assunto, pode ajudar a resolver problemas e criar possibilidades de reflexões mais aprofundadas por professores, tanto da academia, quanto das escolas de ensino básico, o que reverberará em mais atenção e valorização desse público.

Além dos fatores acima discutidos, me preocupei com os discursos preconceituosos reproduzidos na cidade tendo bolivianos como alvo. Criou-se em Cáceres, assim como em outras cidades que dividem a fronteira com a Bolívia,

estigmas xenofóbicos que vêm se perpetuando ao longo da história. Costa (2008), por exemplo, relata que bolivianos e seus descendentes que residem no Brasil se sentem desconfortáveis, pois são identificados como “bugres”, termo considerado pejorativo e discriminatório. Ademais, existem estigmas que reduzem bolivianos a traficantes e mulas, estereótipo confirmado por Manetta (2012, p. 265), quando afirma que a própria mídia jornalística perpetua “aspectos sociais negativos com tendência à geração e manutenção de estereótipos ligados às pessoas daquela nacionalidade”.

Todos esses fatores estão estruturalmente inseridos nos valores cacerenses, levando essas pessoas a sofrerem preconceitos e marginalizações. Assim, nos valem das problemáticas supracitadas para legitimar ainda mais as discussões e objetivos desta pesquisa.

Como a Língua de Acolhimento é, ainda, novidade na região, não existem movimentos que a utilizam enquanto abordagem teórica e metodológica para o ensino de português para imigrantes. Nesse sentido, essa perspectiva está alocada nesta pesquisa como referencial teórico primário, porém não apenas dá sustentação às análises, mas também possibilita confrontar a realidade de maneira crítica.

Por fim, ressalto que esta obra é uma versão da minha dissertação de Mestrado intitulada “Práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para imigrantes bolivianos nas escolas públicas do município de Cáceres-MT: um

estudo de caso”, defendida no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), na linha de pesquisa Estudo de Processos de Práticas Sociais da Linguagem, com orientação da professora Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa.

FENÔMENOS MIGRATÓRIOS: BRASIL, MATO GROSSO E CÁCERES

1.1. BREVE RESUMO DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E IMIGRAÇÃO NO BRASIL

O fenômeno da imigração não é novo e muito menos desconhecido. O Brasil é marcado por um antes e depois, divisão esta acarretada pela imigração. No dia 22 de abril de 1500, nossas terras receberam estrangeiros vindos de outro continente em grandes navegações, os portugueses que, ao chegarem aqui, se depararam com os povos originários, os quais “eram pardos, todos nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse as suas vergonhas. Traziam nas mãos arcos e flechas”, conforme o relato de Pero Vaz de Caminha (Castro, 2013, p. 87). Apesar de terem chegado ao Brasil em 1500, a ocupação territorial iniciou-se efetivamente apenas em 1530, com a implantação do sistema de capitanias hereditárias cujo objetivo era “resguardar toda a costa das invasões francesas e holandesas, visto que as terras brasileiras já eram consideradas

como patrimônio lusitano” (Sousa, 2008, p. 02). Nos primeiros dois séculos de colonização, vieram para o Brasil cerca de 100 mil portugueses, uma média anual de 500 imigrantes.

Em meio aos primeiros grupos de portugueses a chegarem no Brasil, estavam os imigrantes mais bem classificados social e economicamente. Fixaram-se principalmente em Pernambuco e Bahia, e tinham como objetivo participar de investimentos lucrativos, como a exploração da produção da cana-de-açúcar. Além dos interessados nas atividades agrícolas, milhares de degredados foram forçadamente trazidos ao Brasil para poderem somar aos demais e iniciar o povoamento. Segundo Venâncio (2000), Portugal incentivou a migração internacional forçada, o degredo, para suprir as deficiências do povoamento. Calcula-se que durante os dois primeiros séculos de povoamento, nas regiões centrais da colônia, como Bahia e Pernambuco, os degredados correspondiam a cerca de 10 ou 20% da população. Mas em áreas periféricas, como é o caso do Maranhão, essas pessoas representavam, aproximadamente, de 80% a 90% do total de portugueses da região. Nesse mesmo período, também vieram para o Brasil cristãos-novos e ciganos, ambos fugindo de perseguições religiosas.

No decorrer da história, deparamo-nos, ainda, com outro grupo massivo de imigrantes, os negros africanos. Reis (2000) conta que em torno de 4 milhões de homens, mulheres e crianças foram trazidos ao Brasil entre os séculos XVI e XIX para servirem como mão de obra escrava. Essas pessoas eram

colocadas em navios superlotados com condições insalubres e vendidos ao chegarem nos portos brasileiros.

No século XVII, os principais imigrantes são os espanhóis, os franceses e os judeus, que se juntam à formação nacional. Outro fator que acirra esse processo, no século XVIII, é a descoberta de ouro em Minas Gerais. No século XIX, com a abertura dos portos às nações amigas – em especial o de Nova Friburgo, no Rio de Janeiro, e o de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul -, um fluxo intenso de europeus marcou esse período, fator desencadeado, principalmente, pela expressão social que ganhou, nessa época, o trabalho livre, já que, com a extinção da escravidão, o país necessitava de mão de obra para os avanços na economia (Guitarra, s.d.).

Por fim, no século XX, o Brasil registra um número considerável de imigrantes que se distribuem em diversas regiões do país, com destaque para os imigrantes portugueses, italianos, espanhóis, alemães e japoneses, cuja contribuição se marca em diferentes setores da agricultura, da indústria, das artes e da literatura.

1.2. IMIGRAÇÃO EM MATO GROSSO

Os imigrantes, conforme apontado no item anterior, distribuíram-se em diferentes regiões brasileiras, entre as quais o Estado de Mato Grosso. Assim, para retratar esse cenário, é

preciso entender o processo de colonização de nosso estado, dados os interesses que atraíram diferentes imigrantes para cá.

Segundo Siqueira (2009), os primeiros imigrantes a figurarem no espaço mato-grossense foram os espanhóis. Porém, tais sujeitos aqui não permaneceram nem povoaram o lugar, em razão das disputas existentes entre a Coroa portuguesa e a Coroa espanhola, além da presença de um forte contingente indígena que entrava em luta sangrenta com os imigrantes, fatores que os levaram a “desbravar” outras terras, entre os séculos XVI, XVII e XVIII.

Desse modo, o processo de colonização empreendido pelos portugueses também alcançou Mato Grosso, embora nossas terras estivessem firmadas no Tratado de Tordesilhas, o qual delimitava o espaço territorial pertencente tanto a Portugal quanto à Espanha. Assim, embora a parte mato-grossense pertencesse à Espanha, os espanhóis não se defenderam da invasão portuguesa nessas terras, visto que seus interesses se voltaram para outras regiões e até mesmo outros países vizinhos do nosso, o que facilitou a formação territorial que tem hoje o Brasil.

Semelhante ao que aconteceu no restante do país, também se instituiu em Mato Grosso uma Capitania Hereditária, que também teve à sua frente um português com vasta experiência em colonização, especificamente, Antônio Rolim de Moura Tavares, responsável por expulsar os missionários espanhóis que resistiam na terra e criar alianças com os

indígenas a fim de facilitar os meios de comunicação, além de mudar a capital da província de Pouso Alegre - MG para Vila Bela, primeira capital do Estado, posto sua proximidade com as minas de ouro descobertas no rio Guaporé (Jesus, 2012).

Após essa explanação, percebemos que os trabalhos que tratam da imigração em Mato Grosso nesse período são muitos escassos. De todo modo, sabemos que a região teve a presença de espanhóis, sendo também uma região povoada por nativos indígenas e pelos africanos nos tempos de extração de ouro nas Minas de Cuiabá, quando o Estado ainda estava vinculado à Capitania de São Paulo e, por fim, governado oficialmente, quando da criação da Capitania de Mato Grosso, por um português que logo trouxe para cá jesuítas portugueses. Porém, com o declínio da mineração no século XIX, poucos imigrantes se aventuram nessas terras, situação revertida nos anos 90 do século XX.

1.3. DE VILA-MARIA DO PARAGUAI À CÁCERES: CIDADE BRASILEIRA, FUNDADA POR PORTUGAL E INICIALMENTE HABITADA POR INDÍGENAS BOLIVIANOS

A cidade de Cáceres foi fundada em 6 de outubro de 1778 pelo tenente de Dragões Antônio Pinto no Rego e Carvalho, por determinação do quarto governador e capitão-general da capitania de Mato Grosso, Luís de Albuquerque de

Melo Pereira e Cáceres. O nome de fundação da cidade foi Vila-Maria do Paraguai, em homenagem à rainha reinante de Portugal, D. Maria I. Conforme Mendes (2009, p. 27), constava-se na ata de fundação que Vila-Maria se localizava “na margem oriental do rio Paraguai, sete léguas ao norte da foz do Jauru e na confluência dos rios Sepotuba e Cabaçal, no caminho de Vila-Bela para Cuiabá (Latitude 16° 3’ 3” e Longitude de 14° 34’ 30”)”. As imagens abaixo foram resgatadas da ata de fundação da cidade que constam na obra de Mendes (2009).

Figura 1: Ata de Fundação de Vila-Maria do Paraguai



Fonte: Mendes (2009, p. 27).

Inicialmente, o povoado de Cáceres era uma pequena aldeia, centrada em torno da igrejinha de São Luiz de França. Mendes (2009, p. 33) cita um documento chamado Folheto Exposição Nacional de 1922 no qual consta que Vila-Maria do Paraguai não passava “de uma aldeia habitada principalmente por índios emigrados da República da Bolívia, originários de província de Chiquitos, atualmente Prado”.

Através do documento acima citado, vislumbramos que a cidade de Cáceres, antes de se tornar parte estratégica da capitania de Mato Grosso, era o lar de indígenas bolivianos que emigraram para além das fronteiras entre os países. Dessa maneira, esse povo foi responsável pela fundação da primeira civilização na cidade. Nesse sentido, o povoado foi oficialmente fundado para que as necessidades da época fossem supridas. A defesa e incremento da fronteira sudoeste de Mato Grosso, a comunicação entre Vila Bela da Santíssima Trindade e Cuiabá e, pelo rio Paraguai, com a capitania de São Paulo, e a fertilidade do solo no local, por conta de abundantes recursos hídricos. O historiador Natalino Ferreira Mendes conta em sua obra, *História de Cáceres* (2009), que, em meados do século passado, Vila-Maria do Paraguai obteve algum progresso, graças ao advento do ciclo da indústria extrativa, que tinha seus principais produtos no gado, na borracha e na ipecacuanha, o ouro negro da floresta, e à abertura da navegação fluvial. Em 1860, Vila-Maria do Paraguai já possuía uma Câmara Municipal, mas só em 1874 foi elevada à categoria de cidade, com o nome de São Luiz de Cáceres, em homenagem ao padroeiro e ao fundador da cidade. Em 1938, o município passou a se chamar apenas Cáceres. Em fevereiro de 1883, foi assentado na Praça da Matriz, atual Barão do Rio Branco, o Marco do Jauru, comemorativo do Tratado de Madri, de 1750. A Catedral de São Luís começou a ser construída em 1919, mas só foi concluída em 1965. Ambos os monumentos estão na cidade até hoje e são atrações turísticas. Através da navegação pelo Rio Paraguai, Cáceres desenvolveu o comércio

com outras cidades como Corumbá, Cuiabá e outras praças, e o incremento das atividades agropecuárias e extrativistas fez surgir os estabelecimentos industriais representados pelas usinas de açúcar e as charqueadas de Descalvados e Barranco Vermelho, de grande expressão em suas respectivas épocas. Em 1914, São Luís de Cáceres recebeu a visita do ex-presidente dos Estados Unidos, Theodore Roosevelt, que participava da Expedição Roosevelt-Rondon. Segundo Ferreira (2004), ele ficou encantado com o comércio local, cujo carro-chefe era a loja ‘Ao Anjo da Ventura’, de propriedade da firma José Dulce & Cia, que também era dona do vapor Etrúria. Abaixo temos a imagem da loja supracitada.

Figura 2: Loja ‘Ao Anjo da Ventura’



Fonte: ZakiNews².

2 Disponível em: <https://zakinews.com.br/anjo-da-ventura/>. Acesso em: 05 mar. 2024.

A cidade era um ponto estratégico para o transporte fluvial. As lanchas deixavam Cáceres com destino a Corumbá levando poaia³, borracha e produtos como charque e couro de animais, e voltavam carregadas de mercadorias finas, como sedas, cristais e louças vindas da Europa.

No início de 1927, Cáceres viveu dois acontecimentos marcantes: a passagem da Coluna Prestes⁴ por seus arredores, que provocou a fuga de muitos moradores, e o pouso do hidroavião italiano Santa Maria, o primeiro a sobrevoar Mato Grosso.

A partir de 1950, as mudanças passaram a ser mais rápidas. No início dos anos 60, foi construída a ponte Marechal Rondon sobre o rio Paraguai, que facilitou a expansão em direção ao noroeste do Estado. A chegada de uma nova leva migratória, causada pelo desenvolvimento agrícola que projetou polo de produção no Estado e no país, mudou o perfil de Cáceres, cuja ligação com a capital, Cuiabá, foi se intensificando à medida em que melhoravam as condições da estrada ligando as duas cidades. É nesse período que ocorre

3 Poia ou ipecacuanha é uma espécie medicinal brasileira que tem em suas raízes dois princípios ativos importantes para a indústria farmacêutica a emetina e a cefalina. A partir deles é possível produzir expectorantes, anti-amebicidas e anti-inflamatórios. Bastante conhecido no Brasil, o xarope Melagrião possui em sua composição princípios ativos da poaia. Atualmente a erva encontra-se quase extinta (Maia, 2017). Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=noticia/10597> Acesso em: 05 mar. 2024.

4 A Coluna Prestes foi um movimento tenentista, que surgiu em 1922 pela insatisfação dos quadros militares com o governo brasileiro. Entre 1921 e 1922, foi realizada a campanha eleitoral para eleger o novo presidente que assumiria o país em 1922. De um lado, o candidato era Artur Bernardes; do outro lado, havia Nilo Peçanha (candidato da oposição) (Silva, s.d.). Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/historia/o-que-foi-a-coluna-prestes.htm>. Acesso em: 05 mar. 2024.

a emancipação dos novos núcleos sócios-econômicos. Assim, emanciparam-se de Cáceres: o distrito de Mirassol D'Oeste, Rio Branco, Salto do Céu, Jauru, Porto Esperidião, Pontes e Lacerda, São José dos Quatro Marcos, Araputanga, Reserva do Cabaçal, Figueirópolis, Porto Estrela, Glória D'Oeste e Lambarí D'Oeste.

Cáceres, então, configura-se como uma cidade que possui um grande intercâmbio cultural desde seus primórdios, pois quando fundada era habitada, principalmente, por indígenas bolivianos, e com a implementação econômica e oportunidades para o desenvolvimento agrícola e agropastoril, a cidade passou a receber migrantes em busca de oportunidades em terras férteis. Conforme Mendes (2009, p. 208), na década de 50, a cidade passou a receber novamente grandes quantidades de migrantes brasileiros vindos de quase todos os Estados da Federação e alguns estrangeiros.

1.4. A RELAÇÃO ENTRE CIDADES-IRMÃS NO ESPAÇO FRONTEIRIÇO: CÁCERES-BRASIL E SAN MATÍAS-BOLÍVIA

Estabelecemos aqui uma relação entre imigração e fronteira, pois esta é mais uma das especificidades desta pesquisa. É importante afirmarmos que, com a instalação de fronteiras geográficas, novas forma de interação emergem entre as cidades que estão situadas nessas regiões. Dessa maneira,

dividimos essas relações em duas: fronteira geográfica e seus efeitos e fronteira identitária e seus efeitos. Além do mais, em certo momento, essas concepções deixam de ser paralelas e se cruzam, formando, assim, a realidade vivida por Cáceres, cidade brasileira, e San Matías, cidade boliviana. Dessa forma, consideramos este cruzamento o ponto em que as cidades em questão se tornam parecidas nos aspectos culturais, sociais, econômicos e se constituem como cidades gêmeas ou irmãs.

1.4.1. Fronteira e espacialidade geográfica

A região onde Cáceres se localiza já foi ocupada por etnias indígenas inseridas no que hoje são territórios do Brasil. Conforme relata Costa (2015, p. 35), indígenas bolivianos já transitavam, há muito tempo, pelas atuais fronteiras destes países. Reyes (2009, p. 173) explica que, “até o final do século XIX, a fronteira entre Brasil e Bolívia foi alvo de constantes embates entre os dois países”. Podemos concluir, então, que a instituição das fronteiras não foi tarefa fácil para nenhum dos países. E mesmo após a instalação das fronteiras geográficas entre Brasil e Bolívia, o relacionamento entre os países não foi encerrado, mas adaptou-se a uma nova realidade. Houve, no decorrer da história, certa variação espacial e de objetivos na definição da Faixa de Fronteira entre o Brasil e a Bolívia. No ano de 1890, através da Lei nº. 601, de 18 de setembro, foi definida, primeira vez, a Faixa de Fronteira como área geográfica com regime jurídico particular. Assim, a distância considerada para a delimitação era de 66 quilômetros,

passando para 100 quilômetros, pela Constituição de 1934, e para 150 quilômetros, a partir da promulgação da Constituição de 1937 (Brasil, 2005), sendo a concessão de terras ou de vias de comunicação nessa área autorizadas pelo Conselho de Segurança Nacional (atual Conselho de Defesa Nacional), “responsável também por garantir o predomínio de capitais e trabalhadores nacionais na fronteira” (Brasil, 2005, p. 175). A partir de então, algumas leis relacionadas a essa área foram criadas, dentre elas a Lei nº. 2.597, de 1955, que incluiu a Faixa de Fronteira como uma das zonas de segurança indispensáveis à segurança nacional. A partir desta lei, foi determinado que a União aplicasse 60% de tudo o que fosse arrecadado naquela área em viação e obras públicas, ensino, educação, saúde e desenvolvimento da lavoura e da pecuária da própria Faixa de Fronteira.

Já a Lei nº. 6.634, de 02 de maio de 1979, e o Decreto nº. 85.064, de 26 de agosto de 1980, consolidaram a Faixa de Fronteira como área indispensável à segurança nacional e estabeleceu restrições ao uso da terra e à realização de uma série de atividades na área, sendo necessário o prévio consentimento da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional para, por exemplo, a abertura de vias de transportes, construção de pontes, estradas internacionais e campos de pouso, instalação de empresas dedicadas à pesquisa, lavra, exploração e aproveitamento de recursos minerais e implantação de colonização e loteamentos rurais (Brasil, 2005). Em 2000 – ano em que a gestão da fronteira

passou para a Secretaria de Programas Regionais do Ministério da Integração Nacional, por meio do Decreto-Lei do Congresso (DLN) nº. 000004 –, baseada na Lei nº. 9.969, previu-se o asfaltamento da BR 070, no trecho entre Cáceres e a fronteira com a Bolívia, sendo a obra finalizada em 2002 (Brasil, 2005); e, em 2009, por meio do Decreto nº. 6.737, de 12 de janeiro, foi promulgado o acordo entre os governos brasileiro e boliviano para permissão de residência, estudo e trabalho a nacionais destes dois países (Brasil, 2009).

Em consonância com as informações históricas acima, Costa (2013, p. 141) explica que “a vida nas regiões fronteiriças possui uma dinâmica própria, que em muitos sentidos desafia a ordem nacional e seus mecanismos de controle e vigilância, transcendendo o dogma da soberania”. A soberania, neste sentido, está ligada ao patriotismo, ao orgulho de possuir a terra e à necessidade de defender aquilo que se possui. Por esse motivo, as fronteiras são protegidas e possuem não apenas o objetivo de dividir a posse sobre terras, mas também filtrar a passagem de pessoas. A imagem abaixo ilustra a fronteira entre os países.

Figura 3: (a) Limite Brasil-Bolívia; (b) Rodovia que liga Cáceres aos municípios de San Matias, San Ignacio e Santa Cruz na Bolívia



Fonte: SESP/GEFRON (2017).

Tanto o Brasil quanto a Bolívia possuem a segurança de suas fronteiras militarizadas, com o intuito de proteção. No caso do estado de Mato Grosso, onde Cáceres se localiza, o Grupo Especial de Fronteira (GEFRON) é responsável pelo policiamento. De acordo com a Secretaria do Estado de Segurança Pública (SESP), existe uma vulnerabilidade nas fronteiras do Oeste, o que justifica a necessidade da criação e implantação de um policiamento estritamente fronteiriço.

A vulnerabilidade da fronteira Oeste representa fator considerável nas estatísticas criminais de Mato Grosso e de vários outros estados da federação. Daí a necessidade de uma intervenção imediata e intensa capaz de reduzir, a curto prazo, as atividades ilegais desenvolvidas na região (SESP, 2002)⁵.

Dessa maneira, a implantação do policiamento leva em consideração fatores de segurança nacional que estão ligadas à soberania das terras. A criminalidade nessa região possui grande relevância neste quesito, pois existe um histórico de tráfico de drogas entre Brasil e Bolívia. Dessa maneira, uma das missões do GEFRON é ajudar a combater esse e outros tipos de crimes que envolvam a fronteira.

O GEFRON tem a missão de apoiar os órgãos federais responsáveis pela segurança na fronteira do Brasil com a Bolívia dentro do Estado de Mato Grosso, desencadeando na região, operações sistemáticas de prevenção e repressão ao tráfico de drogas, contrabando e descaminho de bens e valores, roubo e furto de veículos e invasões de propriedades (SESP, 2002)⁶.

Assim, após relatarmos sucintamente a história da formação da fronteira geográfica entre o Brasil e a Bolívia, discutiremos, de forma breve, a formação de processos identitários fronteiriços em meio à luta política pela soberania.

5 Material não páginado. Disponível em: <http://www.sesp.mt.gov.br/bases-do-gefron>. Acesso em: 03 set. 2021.

6 Material não páginado. Disponível em: <http://www.sesp.mt.gov.br/bases-do-gefron>. Acesso em: 03 set. 2021.

1.4.2. Fronteira e o “outro”: um muro invisível

É possível afirmarmos que a fronteira constituiu-se transcendendo a soberania, pois age como monumento histórico, social e geográfico que constrói, afirma e reafirma identidades. Grimson (2003, p. 18, tradução nossa) explica que o funcionamento central da vida de pessoas que vivem em fronteiras é a nacionalidade, pois é ela que “organiza o espaço cotidiano, determina o acesso aos direitos ou define os estrangeiros, e é uma condição para se tornar uma pessoa na vida local”⁷. Desse modo, a distinção de nacionalidades é a principal via pela qual as pessoas constroem o sentido identitário na fronteira, reverberando-se em identidades definidas pelo contraste para com o “outro”.

Nesse contexto, a ideia que se tem do “outro” é, basicamente, alguém estrangeiro. Conforme Barth (2000), é preciso entender de que forma a nacionalidade, como um discurso, será acionada por determinados grupos sociais em determinadas situações. O forte sentimento de alteridade nacional nas fronteiras ocorre, pois o poder do Estado exerce, simbolicamente, discursos hegemônicos, os quais reforçam a crença na soberania e pressupõem a fronteira apenas como um limite absoluto entre países. Esses discursos fomentam efeitos reais de poder, constituindo-se ideologicamente nos grupos sociais que convivem nas regiões fronteiriças e se manifestam

7 Texto original: “que organiza el espacio cotidiano, determina acceso a derechos o define extranjería, y es condición para devenir persona em la vida local” (Grimson, 2003, p. 18).

na construção de fronteiras sociais, que excluem, selecionam e hierarquizam as pessoas conforme sua nacionalidade (Costa, 2013, p. 142).

Ao analisarmos essas crenças socioideológicas discursivas, percebemos que a implementação das fronteiras se reverberou na construção de muros invisíveis (Costa, 2013), que são responsáveis pela criação de lutas ideológicas e o fomento do preconceito contra o “outro”. Segundo Bourdieu (1989, p. 11), citado por Costa (2013, p. 142), as diferentes classes e frações de classe, na fronteira, estão envolvidas em uma “luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mais conforme a seus interesses, e imporem o campo das tomadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais”. O discurso nacionalista é, então, interessante a certos setores sociais que procuram manter seu capital simbólico e econômico a partir da hierarquização de grupos sociais, como é o caso dos bolivianos em Cáceres.

Assim, discursos nacionalistas criam um jogo de poderes que pretende medir a força econômica e cultural de países que dividem a fronteira, e acaba por afirmar e reafirmar preconceitos contra àqueles que saem “perdendo” nesta partida injusta. O Brasil, por ser mais robusto economicamente, acaba por “ganhar” o jogo, o que, automaticamente, transforma quem está do outro lado da fronteira em alguém marginalizado. Costa (2013, p. 149-150) afirma que:

os brasileiros caracterizam recorrentemente os bolivianos como ‘sujos’, ‘índios’, ou dizem ainda que ‘na Bolívia não tem lei’, que ‘o boliviano não sabe dirigir’, que ‘são corruptos’ etc. É possível pensar que a alteridade baseada na nacionalidade é ainda mais extrema quando os bolivianos são designados pela categoria ‘índio’, em que não apenas são ‘outros’ nacionais, mas também são ‘outros’ que não fariam parte dos valores da civilização, então associados à barbárie.

Dessa maneira, quando bolivianos imigram para a cidade de Cáceres, no Brasil, passam a ser vistos de maneira determinista e preconceituosa, pois são alvo de posicionamentos ideologicamente afetados. Isso nos mostra o quão vulneráveis são essas pessoas em nosso país e justifica a necessidade de uma atenção especial a esse grupo.

1.4.3. Discutindo o conceito de cidades irmãs

O conceito de cidades-irmãs ou cidades-gêmeas está diretamente ligado à dinâmica existente entre cidades que dividem a mesma fronteira. Conforme Silva (2012, p. 4):

As cidades gêmeas são aglomerações urbanas situadas aos pares ao longo do limite internacional de um país que apresentam uma paisagem específica e uma dinâmica própria a sua localização junto ao limite internacional; geradas por intensas trocas culturais, econômicas e sociais entre Estados nacionais, assim como conflitos advindos das diferenças políticas, culturais.

Nesse sentido, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) realizou um estudo técnico para viabilizar a

criação da cidade-gêmea Cáceres (Mato Grosso), que tem como correspondente San Matías, na Bolívia. O estudo teve como objetivo “averiguar, diante dos critérios estabelecidos pela Portaria MDR no 213, de 13 de julho de 2016, se as relações entre esses municípios asseguravam a Cáceres as condições para que passasse a compor o elenco das cidades gêmeas” (IPEA, 2019, p. 39).

Durante a realização do estudo foram utilizados oito critérios de avaliação para chegarem à conclusão de que as cidades se encaixam nos padrões exigidos para serem consideradas gêmeas. São eles:

- i) potencial de integração econômica, social e cultural;
- ii) movimentos, fluxos e dinâmicas entre as duas localidades;
- iii) dependência e complementaridade funcional;
- iv) desenvolvimento regional e grandes infraestruturas;
- v) problemas característicos da fronteira;
- vi) experiências de gestão compartilhada;
- vii) interculturalidade e cidadania local;
- e viii) base populacional (IPEA, 2019, p. 43-44).

Na semana de 2 a 7 de outubro de 2017, uma equipe realizou a atividade de campo nas cidades de Cuiabá, Cáceres e San Matías. Foram feitas entrevistas com autoridades, pesquisadores, produtores rurais, gestores públicos e cidadãos dos três municípios, e vários pontos de suas sedes urbanas foram percorridos. Instituições públicas voltadas a ações sobre a fronteira receberam visitas, além de ter sido realizado o trâmite de cruzamento da fronteira Brasil-Bolívia-Brasil. Assim foi possível analisar minuciosamente cada critério para chegarem ao veredito. Segue o parecer oficial:

De acordo com esse conjunto de considerações, constata-se que Cáceres, pelas relações que estabelece com San Matías, reúne as condições necessárias para se tornar cidade gêmea, conforme critérios definidos pelo MDR na Portaria no 213/2016. Assim, justifica-se a inserção de Cáceres entre as cidades gêmeas relacionadas pelo ministério. Tal instituição é esperada e desejada pelo conjunto político e pela comunidade organizada dos dois municípios, por cacerenses e por *matieños*, que reiteradamente manifestaram o desejo dessa aproximação formal. Seria a formalização de uma integração que já existe na intenção das populações, pois as relações entre as cidades são cotidianas. Trata-se de uma alternativa positiva, pela possibilidade de integração, mas desde que considere os interesses da maioria da população; uma alternativa que seja construída com o cuidado de incluir a população no processo, seja ela do meio rural ou urbano, de modo que beneficie toda a comunidade transfronteiriça. Ressalta-se, nesse processo, o envolvimento do atual governo do estado de Mato Grosso, por meio da sua assessoria internacional, que tem buscado formalizar instrumentos que ajudam a fomentar o desenvolvimento da região de fronteira (IPEA, 2019, p. 46).

Através do estudo realizado pelo IPEA, ficou constatada a importância que existe na interação entre essas cidades, pois, apesar das fronteiras, tanto geográficas quanto identitárias, as cidades possuem uma dinâmica própria que são constituídas através de intercâmbios culturais e econômicos.

Assim, concluímos este capítulo histórico mostrando que, desde o “descobrimento” do Brasil, os processos migratórios estiveram presentes e constituíram a cultura deste país. Ademais, as fronteiras propiciaram e propiciam até

os dias de hoje fortes transações que influenciam os povos desde a cultura até a economia. Neste contexto, coube a nós problematizarmos essas interações, levando em consideração os preconceitos, já discutidos neste capítulo, e seus impactos na vida dos imigrantes bolivianos que são inseridos nas escolas públicas de Cáceres.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO: TEORIA, PRÁTICA E EXPANSÕES

Neste capítulo apresentamos uma breve discussão sobre o ensino de línguas na pós-modernidade. Após isso, abordamos as discussões teóricas da Língua de Acolhimento e seus funcionamentos quanto ao ensino de Língua Portuguesa na especificidade de acolhimento. Assim, discutimos proposições teóricas que evidenciam as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa para imigrantes, a importância de ensinar nesta perspectiva e os desafios metodológicos, sociológicos e psicológicos que envolvem o ensino nesta modalidade.

Além da Língua de Acolhimento, embasamo-nos na Concepção Dialógica da Linguagem, a qual dará o suporte necessário para compreender os movimentos não só práticos-metodológicos como também teóricos que justificam funcionamentos linguísticos. Desta maneira, realizaremos uma aproximação teórica utilizando os postulados de Bakhtin e o Círculo para demonstrarmos as especificidades e demandas

linguísticas por trás dos funcionamentos metodológicos que a Língua de Acolhimento apresenta.

2.1. ENSINO DE LÍNGUAS NA PÓS-MODERNIDADE

Conforme Leffa e Irala (2014, p. 21), a contemporaneidade trouxe consigo muitas maneiras de compreender o ensino de línguas como, por exemplo, segunda língua, línguas estrangeiras e línguas adicionais. Ao vislumbrarmos esta afirmação, é possível percebermos que as práticas de ensino de línguas são guiadas por pontos de vista metodológicos variados que, conforme o passar do tempo, vão se modificando, pois necessitam atender a novas demandas sociais.

No momento histórico e social em que vivemos, o ensino de línguas está situado em práticas pós-modernas, as quais funcionam de maneira nada tradicional, em que o professor era a figura central da sala de aula e detinha todo o conhecimento, enquanto os alunos tinham a incumbência de assistir, memorizar e reproduzir os conteúdos expostos nas aulas. Paulo Freire identificou essa prática como educação bancária e explicou que, nesta perspectiva de ensino, “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados” (Freire, 2005, p. 68).

A era pós-moderna inaugurou aquilo que chamamos de pós-método (Prabhu, 1990; Allwright, 1991). Baseado nas

teorias do construtivismo, pós-modernismo e da pedagogia crítica, o pós-método defende “a ideia de uma intuição pedagógica, baseada na visão do professor sobre a realidade em que ele atua” (Leffa; Irala, 2014, p. 29). Neste sentido, o professor passou a se posicionar de maneira crítica ao contexto no qual ele atua, o que valida a complexidade do ensino e demonstra a necessidade de abordagens diferentes conforme ambiente e público atendido.

Diferente da era moderna, as perspectivas pós-modernas defendem que os limites precisam ser transgredidos, principalmente aqueles nascidos do eurocentrismo, os quais desvalidam e diminuem as histórias de outros povos. Dessa maneira, o movimento da “pós-modernidade constitui uma tentativa geral de transgredir os limites ratificados pela modernidade, de proclamar a arbitrariedade de todos os limites e de chamar a atenção para a esfera da cultura como uma construção social e histórica mutável” (Giroux, 1999, p. 70). Assim, ainda conforme o autor:

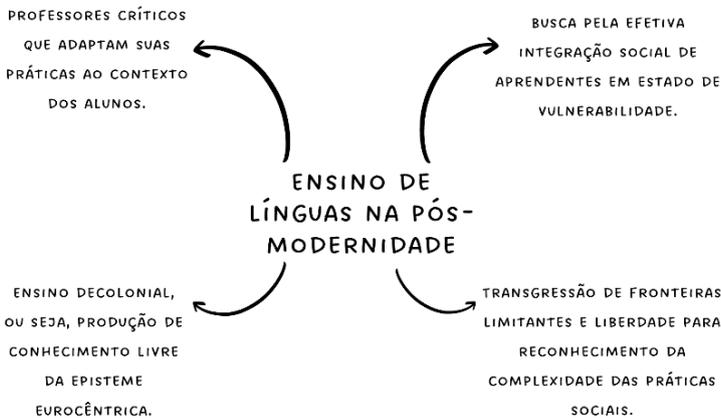
na era pós-moderna, as barreiras que um dia retiveram a diversidade e a diferença, quer nos guetos domésticos ou através das fronteiras nacionais policiadas por funcionários da alfândega, começaram a ser derrubadas. O eixo eurocêntrico não pode mais absorver ou conter a cultura do Outro como algo que é ameaçador ou perigoso. [...]. A cultura do discurso neocolonial torna-se algo que os Outros têm; é a marca da etnicidade e da diferença (Giroux, 1999, p. 73).

Vemos, então, que a derrubada das barreiras fronteiriças, resultado do processo de globalização, abriu espaço para

a valorização e integração daqueles que são alvos de duras imposições e acontecimentos desumanos. Nesta perspectiva, vozes desesperadas passam a ser ouvidas, abrindo caminho para interações sociais mais humanas que reivindicam espaços dignos e não marginalizados.

Ao elencarmos os itens supracitados podemos estabelecer aqui parâmetros que caracterizam aquilo que constitui uma abordagem pós-moderna e pós-método no ensino de línguas. A figura abaixo destaca alguns dos parâmetros necessários em práticas pedagógicas pós-modernas.

Figura 4: Parâmetros para ensino de línguas pós-moderno



Fonte: Desenvolvido pelo autor.

Dessa maneira, ao tomarmos tais parâmetros como práticas de ensino pós-modernas, verificamos que as pesquisas em Língua de Acolhimento estão seguindo caminhos que levam a uma visão do pós-método, dada a preocupação com o ensino

de Língua Portuguesa para imigrantes e refugiados, levando em consideração fatores sociais, econômicos, identitários e psicológicos, constituindo-se como uma abordagem decolonial, crítica e integradora. Desse modo, inscrito no contexto da pós-modernidade (Hall, 2003), o Português como língua de acolhimento (PLAc) tem participado do processo de negociação identitária dos aprendizes e corroborado os imperativos da globalização (Elhajji, 2012).

2.2. PLAC – PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Os constantes e intensos fluxos migratórios reverberam-se em movimentações extremamente impactantes pelo mundo todo. Giddens (1990, p. 6) explica que “à medida que áreas diferentes do globo são postas em interconexão umas com as outras, ondas de transformação social atingem virtualmente toda a superfície da terra e a natureza das instituições modernas, características da globalização”. Assim, é impossível ignorar este fenômeno, já que a existência de choques culturais e linguísticos são inevitáveis. Moro (2015, p. 187) conceitua o fenômeno migratório como um “acontecimento sociológico”, o qual tem se intensificado cada vez mais. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) entende o atual contexto como o maior deslocamento humano desde Segunda Guerra (*op. cit.*, 2018).

São fatores como os supracitados que levaram, primeiramente em Portugal, ao desenvolvimento da concepção de Língua de Acolhimento (LAc). Discutida inicialmente por Ançã (2003) e Grosso (2010), a ideia de LA é criada para designar um novo viés de ensino-aprendizagem de língua. Esta abordagem tem como objetivo ensinar a língua do país acolhedor, pensando, principalmente, no bem-estar e na integração social de imigrantes e refugiados. Quanto ao termo LAc, Grosso (2010) situa que:

a escolha pelo conceito língua de acolhimento, definindo a relação entre a língua e o contexto a que ela se aplica: Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional (Grosso, 2010, p. 71).

E complementa, pois, ao estar diretamente ligada ao contexto migratório:

o conceito de língua de acolhimento aproxima-se da definição dos conceitos de língua estrangeira e língua segunda, embora se distinga de ambos. É um conceito que geralmente está ligado ao contexto de acolhimento, expressão que se associa ao contexto migratório, mas que, sendo geralmente um público adulto, aprende o português não como língua veicular de outras disciplinas, mas por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes, em que a língua de acolhimento tem de ser o elo de interação afetivo (bidirecional) como primeira forma de integração (na imersão linguística) para uma plena cidadania democrática (Grosso, 2010, p. 74).

A autora pontua que a língua de acolhimento se distingue das definições de língua estrangeira e língua segunda. Isso porque o processo de aprendizagem de migrantes ocorre no contato direto com a sociedade acolhedora, ou seja, de maneira imersiva na língua e cultura do país (Sene, 2017). Dessa maneira, há possibilidade de um choque cultural, pois os funcionamentos da sociedade acolhedora são diferentes do país de origem. Esse atrito pode ocorrer de diversas maneiras e em diversos níveis, pois é possível e comum que imigrantes possuam um certo conhecimento e planejamento sobre o país alvo e a vida que deseja levar, diferente de refugiados que estão fugindo de algum tipo de perseguição e, provavelmente, não possuem um amplo conhecimento sobre o lugar que o acolherá. Assim, o nível de vulnerabilidade é diferente para cada situação. Conforme Barbosa e São Bernardo (2018, p. 477):

os imigrantes em situação de vulnerabilidade enfrentam – além de dificuldades com a língua, com a cultura e com os costumes locais – problemas financeiros, emocionais, de saúde e o preconceito de algumas pessoas, sobretudo por não serem de origem europeia e caucasiana.

Nesse contexto, podemos dizer que essas pessoas, além de sofrerem perseguições, as quais levaram-nas a se refugiarem, passam por um processo de exclusão no país acolhedor, motivada principalmente por preconceitos. São Bernardo e Barbosa (2018, p. 486) explicam que a língua de acolhimento “refere-se também ao prisma emocional e subjetivo do aprendiz dessa nova, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante

com a sociedade acolhedora”. Dessa forma, compreendemos que a cultura, a língua e a situação psicológica dessas pessoas são colocadas à prova.

Em conformidade com as discussões, é possível afirmarmos que no âmbito do PLAc, a competência em português brasileiro é a principal maneira para a integração do cidadão em condição de refúgio, pois lhe concede autonomia e possibilidade de maior atuação social. A língua, nesse sentido, situa-se não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um elemento de defesa pessoal (Lopez, 2016) na luta contra o desamparo inicial da chegada a um território geográfico, social e cultural ainda desconhecido.

Dessa maneira, podemos considerar o posicionamento de Caldeira (2012):

além de desenvolver as habilidades linguístico-discursivas, a proposta fundadora da Língua de Acolhimento (LAc) objetiva promover: [...] a interação real na vida quotidiana, as condições de vida, as convenções sociais. Na língua de acolhimento são privilegiadas áreas que promovam o conhecimento sociocultural, o saber profissional, a consciência intercultural, as relações interpessoais, bem como a partilha de saberes, favorecendo a interajuda e ultrapassando estereótipos pela interação e pelo diálogo intercultural (Caldeira, 2012, p. 50).

Em suma, PLAc é uma abordagem teórico-metodológica, cujas especificidades alcançam questões discriminatórias, psicossociais e outros aspectos extralinguísticos considerados fundamentais para a assistência das demandas que

se impuseram no fomento da acolhida de migrantes indocumentados, refugiados, apátridas e portadores de visto humanitário. Para Amado (2013), PLAc é o ensino de português para “estrangeiros que chegam ao Brasil em situação de miséria moral e muitas vezes com pouquíssimos recursos financeiros”. A autora ainda advoga que o ensino de PLAc deve considerar, sob a perspectiva das especificidades dos refugiados, fatores linguísticos que abordem, por exemplo, as características multilíngues desses imigrantes que possuem conhecimento de diferentes línguas, principalmente, como dito anteriormente, extralinguísticos, tais como a situação psicossocial decorrente da própria condição de refúgio dessas pessoas.

2.2.1. As especificidades do PLAc

As especificidades do PLAc fazem parte do cenário da internacionalização da Língua Portuguesa (Oliveira, 2013, p. 53), a saber, a etapa da 3ª periodização da geopolítica da língua, “o período instaurado a partir das novas relações de poder e das novas inserções internacionais dos países de língua portuguesa na economia mundial”. Vale registrar nesse momento, que:

[...] o PLAc é uma prática de ensino-aprendizagem crítica, orientada para –mas não restrita a– deslocados forçados, extensiva para outros grupos de imigrantes em condição de minoritarizados ou de vulnerabilidade que desejem aprender a língua majoritária do Brasil (Lopez, 2018, p. 20).

Segundo Silva e Costa (2020, p. 134), existem demandas advindas desse cenário e, por conta da falta de posicionamento do Estado frente às urgências sociolinguísticas de migrantes em situação de fragilidade econômico-social, “o PLAc assume certa responsabilidade diante do recomeçar dessas pessoas ao agenciar técnica e subjetivamente aspectos da questão migratória com os quais o ensino de língua estrangeira, nos moldes do PLE, não se propõe a fazer”.

De acordo com Cabete (2010), o fato de o processo de ensino-aprendizagem de uma língua para imigrantes ser ou não diferente do processo de ensino-aprendizagem de outros grupos de aprendentes tem sido algo muito discutido por pesquisadores. Nesta direção, Oliveira (2011) ressalta que esse ensino se diferencia de qualquer outro ensino tradicional de uma segunda língua, pois ele apresenta fatores que são específicos do contexto de imigração e integração que refletem diretamente no ensino e na aquisição da língua.

Oliveira (2011, p. 11) ainda diz que neste contexto “os fatores sociopsicológicos desempenham um papel tanto ou mais importantes do que o desenvolvimento psicolinguístico”. A autora explica que as situações sociais e psicológicas que a maior parte dos imigrantes enfrentam na sociedade devem ser levadas em conta nesse processo de ensino-aprendizagem. Algumas dessas situações são: a perda do estatuto social, as redes sociais que tinham e o ambiente familiar, assim como a experiência de declínio social, o problema econômico que muitos imigrantes passam, o constrangimento social, a

discriminação e, por vezes, os preconceitos e racismos que esses indivíduos enfrentam na nova sociedade.

Neste contexto, Oliveira (2011) lista três especificidades do ensino e dos níveis a atingir que devem ser consideradas no contexto de imigração. São elas:

a aquisição da segunda língua do migrante tem lugar em contextos tão variados como a sala de aula ou o meio que o envolve;

a aprendizagem da segunda língua tem lugar num ambiente de maior pressão social, legal, económica, etc, do que num contexto normal de aprendizagem. Têm necessidades linguísticas precisas, dependendo das necessidades e exigências práticas da sociedade em que estão integrados. Por este motivo, há que ter em conta, no ensino da língua segunda, as situações comunicativas específicas nos vários contextos psicossociais e psicolinguísticos;

a natureza multilíngue em situação de sala de aula. Tradicionalmente, falávamos de grupos homogêneos; com grupos de migrantes, a base linguística (uma ou mais línguas, nem sempre adquiridas correctamente, com eventual iliteracia), o contexto linguístico (o uso de diferentes línguas em casa e fora da sala de aula) e a motivação ou pressão para aprender uma língua difere do contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira (Oliveira, 2011, p. 12).

É importante salientarmos que no caso desta pesquisa, o público imigrante selecionado está inserido em um contexto específico, a escola, e diferentemente dos fazeres acolhedores já realizados, este contexto possui outras implicações a serem levadas em conta. Ainda não há dados que demonstrem

o funcionamento do PLAc em contextos escolares, logo, pretendemos, nesta pesquisa, inspirar professores de Língua Portuguesa a começarem a utilizar práticas de acolhimento linguístico durante as aulas.

2.3. PLAC E DIALOGISMO: PROPONDO REFLEXÕES SOBRE ACOLHIMENTO DIALÓGICO

Se o dialogismo trata a língua(gem) como uma corrente evolutiva interrompida, a qual vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta (Volóchinov, 2018), é possível propormos a Língua de Acolhimento de maneira dialógica, pois acolher linguisticamente é compreender e valorizar a história do migrante, ou seja, seu processo histórico, o que significa privilegiar o sujeito antes do sistema.

Isso nos mostra que o sujeito sócio-histórico deve ser enxergado o mais próximo possível da completude, em outras palavras, tentar compreender sua situação no mundo social e a partir disso procurar integrá-lo na sociedade acolhedora.

Dessa maneira, podemos tomar o conceito de alteridade para demonstrar esse funcionamento linguístico-sociocultural. Para Bakhtin, somos efeito da alteridade, o que significa que ser é conviver e que, quando olhamos para dentro de nós, olhamos para os olhos do outro ou com os olhos do outro (Bakhtin, 2003, p. 341).

Percebemos que Bakhtin compreende a existência, ou seja, o pensamento, “penso, logo existo” (Descartes, 2001 [1637]), como um fator constituído no fluxo concreto da história do sujeito à medida em que ele compreende uma determinada atividade humana. Dessa maneira, o autor expressa que há sempre a necessidade do outro para a constituição de um indivíduo (Bakhtin, 2003).

Dessa forma, os fatores supracitados se relacionam fortemente com a ideia de acolher, pois o acolhimento privilegia a existência do sujeito imigrante ou refugiado e como ele pode ser integrado na sociedade a partir do ensino da língua acolhedora. Isso nos mostra que as relações que ajudarão o imigrante a se constituir em uma nova sociedade, na perspectiva do acolhimento, já que para acolher é necessária uma tomada de atitude por parte de sujeitos participantes da sociedade acolhedora, depende da disposição do outro. Assim, esse “outro”, no ponto de vista do imigrante, se constitui como aquele que o ensina, estabelecendo, então, uma relação social afetiva e, estruturalmente, dialógica. Daí, portanto, vislumbramos um funcionamento da alteridade nas relações de acolhimento.

Nesse viés, Bakhtin defende que compreender qualquer atividade humana é posicionar-se axiológica e responsabilmente, uma vez que quem compreende, posiciona seus valores, tornando-se, assim, participante do diálogo em que se inscreve. Então, a partir desta perspectiva, o sujeito imigrante ou refugiado só se torna participante das relações

dialógicas, ou seja, participante da interação com o mundo social acolhedor, caso desenvolva o posicionamento axiológico, em outras palavras, passe a desenvolver e perceber valores através da língua. Para que isso se concretize, o sujeito precisa, necessariamente, desenvolver competências linguísticas, pois o posicionamento axiológico é fruto da linguagem e do pensamento, conforme o dialogismo.

Podemos perceber essa preocupação nos postulados da Língua de Acolhimento, a partir das palavras de Grosso (2010, p. 71):

Orientada para a ação, a língua de acolhimento tem um saber fazer que contribui para uma interação real, a vida cotidiana, as condições de vida, as convenções sociais e outras que só podem ser compreendidas numa relação bidirecional.

É possível vislumbramos a existência de uma correlação entre o funcionamento da compreensão das atividades humanas para com a interação real, a qual a Língua de Acolhimento discute. Grosso parte da premissa de que o acolhimento age como uma maneira de levar à integração e às convenções sociais, o que dialoga diretamente com a necessidade de um posicionamento axiológico, através da língua(gem), para firmar a existência do sujeito. O imigrante, então, é de fato acolhido quando recebe oportunidades para participar dos funcionamentos sociais, desenvolvendo, assim, valores.

Conforme Barbosa e São Bernardo:

[...] o uso da língua estará ligado a um saber diversificado como: saber agir e saber fazer. Além das inúmeras tarefas linguístico-comunicativas que devem ser realizadas nessa língua e a possibilidade de tornar-se cidadão desse lugar, cultural e politicamente consciente, participando como sujeito da sociedade (Barbosa; São Bernardo, 2018, p. 485).

É possível, ainda, vislumbrarmos a relação entre signo ideológico, discutido por Volóchinov em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, e a própria existência histórica do imigrante e o porquê da necessidade de acolhê-lo. Conforme o autor, tudo é ideológico e possui um significado que remete a algo situado fora de si mesmo (Volóchinov, 2018), além disso, frisam que todo signo é ideológico e que sem ele não existe ideologia.

Estas proposições demonstram que “toda imagem artístico-simbólica ocasionada por um objeto físico particular já é um produto ideológico” (Bakhtin; Voloshinov, 1981, p. 31) e que, tomando essa perspectiva, “converte-se, assim, em signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade”. Dessa forma, quando a Língua de Acolhimento concebe o sujeito como imigrante, ela está situando-o simbólica e ideologicamente, de maneira que sua história transpareça além de seu corpo físico, ou seja, a vida/história do sujeito é, de certa maneira, ressignificada, pois ele deixa de significar-se como um cidadão de seu país

e ressignifica-se como um cidadão em outra nação, ou seja, imigrante. Nessa direção, propomos o dialogismo bakhtiniano como teoria com potencial de sustentar as práticas sociais de ensino de português através do PLAc.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo, discutimos a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Inicialmente, falamos sobre a abordagem qualitativa e, na sequência, sobre o estudo de caso e o porquê deste estudo se encaixar dentro deste item. Na sequência, fazemos uma explanação detalhada sobre o instrumento de coleta de dados e o perfil dos participantes.

3.1. A PESQUISA QUALITATIVA

Os processos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento deste trabalho levam em consideração os aspectos sociais do ensino do ensino de língua portuguesa para imigrantes bolivianos. Neste sentido, abordamos nossos dados de maneira qualitativa a partir do método estudo de caso.

Na pesquisa qualitativa o cientista tem como objetivo aprofundar-se na compreensão do objeto pesquisado e busca interpretá-los “segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação, sem se preocupar com

representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito” (Guerra, 2014, p. 11).

3.2. ESTUDO DE CASO

Esse método foi escolhido como o mais apropriado para a condução desta pesquisa, que objetiva investigar, analisar e descrever um fato em particular no contexto em que ele ocorre. Além disso, as percepções geradas desse caso podem ser estendidas, pelo que Stake (1994, p. 243) chama de “generalizações naturalísticas”. No intuito de melhor compreender o método empregado nesta pesquisa, apresentamos algumas características e definições atribuídas ao estudo de caso.

Segundo Lüdke e André (1986), o estudo de caso é o estudo simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Pode ser semelhante a outros, mas é também diferente, pois tem um interesse próprio, único, particular e representa um potencial na educação. Destacam em seus estudos as características de casos naturalísticos, ricos em dados descritivos, com um plano aberto e flexível que focaliza a realidade de modo complexo e contextualizado.

Para Merriam (1998, p. 27), o estudo de caso se constitui em “uma descrição intensa, holística, bem como uma análise de um fenômeno limitado, como um programa, uma instituição, uma pessoa, um processo ou uma unidade social”. A autora

explica que o estudo de caso tem como característica principal a delimitação do objeto de estudo, ou seja, o caso em si, tendo por objetivo “descrever o fenômeno em profundidade”, uma vez que o caso foi escolhido por se evidenciar em um fenômeno interessante, que motivou o pesquisador a querer ter uma compreensão mais ampla e detalhada sobre ele.

Moura Filho (2005) compreende estudo de caso como sendo uma investigação detalhada de um objeto ou fenômeno, ressaltando que no caso das pesquisas educacionais o estudo de caso pode se caracterizar como sendo:

simples quanto complexo e envolver um (a) único (a) aluno (a), uma turma da escola, todas as turmas da escola e, até mesmo, o processo de mobilização da comunidade escolar com vistas à melhoria de processos de ensino-aprendizagem (Moura Filho, 2005, p. 106).

Dessa maneira, o estudo de caso possibilita, de acordo com Freebody (2003), colocar em pauta questionamentos em que tanto pesquisadores quanto educadores podem refletir sobre pontos específicos da prática educacional. Assim, este pensamento corrobora com os objetivos deste estudo, no qual nos propomos realizar uma análise sobre as práticas de profissionais quanto ao ensino de Português para alunos imigrantes bolivianos, por meio das perspectivas e experiências deles.

Assim, tomamos os conceitos sobre o estudo de caso descritos por Freebody (2003), que o divide em cinco

partes. Utilizaremos este amparo metodológico proposto para realizarmos nosso estudo.

A primeira parte refere-se à definição da pergunta de pesquisa, pois é importante ter um entendimento prévio do domínio central do questionamento da pesquisa. Freebody (2003) explica que a primeira fase preparatória deve também englobar uma análise inicial dos fatores políticos, históricos, culturais e pessoais que moldaram o caso em questão.

A segunda parte relaciona-se ao design do planejamento da coleta de registros, das informações e na especificação do tipo de caso, isto é, se esse caso é considerado representativo de uma determinada dimensão, como uma região geográfica, uma composição cultural, nível socioeconômico etc. Esse momento serve para especificar, determinar o caso em si, como, por exemplo, se o autor menciona que o estudo pode ser de um único distrito escolar e de uma escola naquele distrito, de um professor específico, ou um pai de aluno de uma determinada comunidade. É importante definir o caso, pois cada caso pode envolver níveis múltiplos de análises, em que cada nível constitui um caso.

A terceira refere-se ao campo, a coletar os registros e armazená-los de forma precisa e sistemática, pois, conforme Freebody (2003), os fragmentos de memória são desencadeados em determinados momentos durante a interpretação de dados e para recuperar tais fragmentos de

forma acurada e eficiente demanda-se uma armazenagem sistemática e um sistema de recuperação de dados.

A quarta fase é a análise de dados, a qual se dá pelo uso de formas variadas de coleta de dados e procedimentos analíticos. Freebody (2003, p. 83) destaca que isso é feito com o objetivo de prover ao pesquisador a oportunidade de: comparar e contrastar interpretações; expandir a relevância do projeto desenvolvendo achados e interpretações não previstas; e explorar achados que são anômalos ou em discordância com as impressões e hipóteses originais.

E a quinta, e última fase, direciona-se ao relatório, ou seja, a reportar, compartilhar as experiências do estudo de caso de maneira coerente para o leitor.

3.3. INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Consideramos que a coleta de dados é a fase da pesquisa que consiste em reunir dados de interesse para o desenvolvimento da pesquisa, Bogdan e Biklen (1998) explicam que o termo dados se refere:

aos materiais brutos que os pesquisadores coletam do mundo que eles estão estudando; eles são as especificidades que formam a base da análise. Dados incluem materiais que as pessoas responsáveis pelo estudo gravam ativamente como as transcrições das entrevistas e as anotações de campo da observação participativa. Dados incluem também o que outros criaram e as descobertas da

pesquisa, como diários, fotos, documentos oficiais e artigos de jornal. Os dados são tanto a evidência como as pistas (Bogdan; Biklen, 1998, p. 106).

Como descrito acima, os dados são tanto evidências quanto pistas, e é por meio delas que a pesquisa se fundamenta. Por conta disso, a coleta de dados deve ser feita, de acordo com Bogdan e Biklen (1998), de maneira sistemática e com rigor, pois será por meio dos dados que o pesquisador e sujeitos poderão pensar sobre os aspectos que desejam explorar.

Para a realização da nossa coleta de dados, julgamos pertinente a utilização de um questionário, levando em consideração diversos fatores. Esta pesquisa foi redigida em meio à pandemia do corona vírus, o que nos levou a acreditarmos que um questionário com aplicação on-line seria mais bem recebido pelos sujeitos que se dispuseram a participar. Dessa maneira, conseguimos manter o distanciamento social, coletar os dados necessários para a realização da pesquisa e proporcionar conforto aos sujeitos durante a redação das respostas.

Conforme Gil (1999, p. 128), o questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

O autor supracitado ainda elenca as seguintes vantagens do questionário sobre as demais técnicas de coleta de dados:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (Gil, 1999, p. 128-129).

Assim, estruturamos nosso questionário com 20 questões abertas e fechadas, com o objetivo de realizarmos uma coleta consistente que pudesse nos fornecer dados tanto de maneira qualitativa quanto quantitativa.

3.4. DESCRIÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES

Como o objetivo deste trabalho é promover análises sobre o ensino de português para imigrantes bolivianos nas escolas públicas de Cáceres-MT, tivemos como participantes desta pesquisa professores de Língua Portuguesa e pedagogos que trabalham ou já trabalharam atendendo este público em suas salas de aula regulares. Justificamos a adesão

de pedagogos pelo fato de que estes profissionais também ensinam Língua Portuguesa, pois atendem até o 5º ano do ensino fundamental. Logo, consideramos os relatos coletados com a mesma importância e necessidade de valorização como os dos professores com formação em Letras.

Vale ressaltar que esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética da Universidade do Estado de Mato Grosso através do parecer número 4.838.65. Dessa maneira, para cumprirmos com nossos deveres éticos, utilizaremos nomes fictícios para manter o anonimato de nossos colaboradores. Assim, desenvolvemos o quadro abaixo para demonstrar e descrever o perfil dos participantes desta pesquisa.

Quadro 1: Perfil dos participantes

| | Formação acadêmica | Pós-graduação | Experiência em sala de aula | Instituição na qual se graduou |
|--------------------|--|---|------------------------------------|---------------------------------------|
| Professor 1 | Licenciatura plena em Letras-Português/ Inglês | Mestrado em Linguística | 5 anos | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| Professor 2 | Licenciatura plena em Letras-Português/ Inglês | Possui, mas não informou qual. | 9 anos | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| Professor 3 | Pedagogia | Mestrado em Educação | 34 anos | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| Professor 4 | Licenciatura plena em Letras-Português/ Inglês e Pedagogia | Especialização em Relações raciais e Educação na sociedade brasileira | 10 anos | Universidade do Estado de Mato Grosso |

| | | | | |
|--------------------|--|---|---------|---------------------------------------|
| Professor 5 | Pedagogia | Especialização em Educação infantil com Ênfase na alfabetização | 12 anos | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| Professor 6 | Licenciatura plena em Letras-Português/ Inglês | Mestrado em Linguística | 3 anos | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| Professor 7 | Licenciatura plena em Letras-Português/ Inglês | Mestrado em Estudos Literários | 8 anos | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| Professor 8 | Licenciatura plena em Letras-Português/ Inglês | Mestrado Profissional em Letras | 20 anos | Universidade do Estado de Mato Grosso |
| Professor 9 | Licenciatura plena em Letras-Português/ Inglês | Especialização em Ensino de Jovens e Adultos | 13 anos | Universidade do Estado de Mato Grosso |

Fonte: Elaboração do autor.

ANÁLISE DE DADOS

Após termos realizado nossa discussão histórica e o enquadramento teórico desta pesquisa, apresentaremos nossos apontamentos crítico-reflexivos sobre o status quo do ensino de Língua Portuguesa para alunos imigrantes bolivianos nas escolas públicas de Cáceres-MT.

4.1. ORGANIZAÇÃO DA ANÁLISE

Levando em consideração a criticidade, transgressividade e indisciplinaridade da Linguística Aplicada, nossa análise foi dividida em seções analíticas, nas quais desenvolvemos nossas discussões. É válido explicarmos que não seguimos à risca as questões trazidas pelos questionários, mas sim os caminhos que as respostas e relatos dos professores nos mostraram. Foi por conta deste posicionamento que decidimos desenvolver nossa pesquisa através de análises que possuem o potencial de demonstrar o funcionamento das práticas de ensino em questão de maneira crítica e responsiva. Acreditamos que essa abordagem valida a complexidade das discussões, fazendo

com que as vozes e experiências desses profissionais sejam priorizadas ante ao sistema.

4.2. FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

Iniciamos nossa primeira reflexão trazendo à tona discussões sobre a formação dos professores, pois avaliamos que suas metodologias e abordagens, no contexto da sala de aula, podem ser oriundos de seus processos formativos. Desta forma, estabelecemos a formação como ponto de partida para as demais discussões.

De acordo com o perfil dos profissionais demonstrado no capítulo anterior, dos nove sujeitos participantes da pesquisa, seis possuem Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Português/Inglês, dois são pedagogos e um possui formação em ambos os cursos de licenciatura.

Todos os participantes possuem pós-graduação. Cinco sujeitos possuem mestrados em diferentes áreas: dois em Linguística, um em Letras, um em Estudos Literários e um em Educação. Os demais possuem especializações voltadas a práticas de ensino.

Todos os participantes realizaram seus cursos de graduação na Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT. Os mestres também realizaram o curso de mestrado na mesma universidade. Já os especialistas fizeram a pós-graduação em instituições privadas.

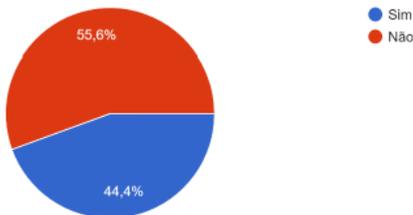
Quando se trata de experiência em sala de aula, há uma variação entre 3 e 34 anos de exercício profissional. Todos os participantes da pesquisa são ou já foram professores em escolas públicas na cidade de Cáceres-MT. Além do mais, todos atenderam alunos imigrantes bolivianos.

Ao tomarmos os dados acima explicitados, que foram recolhidos através das perguntas introdutórias, número 1 a 5, de nosso questionário, iniciamos nossa reflexão com a pergunta número 6: Você já teve contato com discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa para alunos imigrantes?

Optamos, nesta questão, por respostas de sim ou não, para que pudéssemos, inicialmente, quantificar os dados. Vejamos o gráfico abaixo.

Figura 5: Porcentagem de professores que já tiveram contato com discussões sobre ensino de língua portuguesa para alunos imigrantes

5- Você já teve contato com discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa para alunos imigrantes?
9 respostas



Fonte: Compilação do autor.

A partir das respostas dos profissionais, observamos que mais da metade dos professores nunca tiveram nenhum tipo de contato com discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa para alunos imigrantes.

Através desta questão, pudemos perceber que, apesar de estarem ministrando aulas de Língua Portuguesa para alunos imigrantes bolivianos, 5 destes profissionais não tiveram nenhum contato teórico ou formativo que discutisse sobre o assunto. Desse modo, podemos estabelecer aqui algumas reflexões.

P1, além de graduado em Letras, possui mestrado em Linguística pela UNEMAT, exerce a função de professor há 5 anos e nunca teve contato com essas discussões. P3 é graduado em Pedagogia, mestre em Educação, exerce a função há 34 anos e não possui conhecimentos teóricos sobre o assunto. P4 é graduado em ambos os cursos, Pedagogia e Letras, possui especialização, exerce a função há 10 anos e não possui nenhum tipo de formação neste assunto. P7, ensina português há 8 anos, graduado em Letras e mestre em Estudos Literários e também se encaixa neste quesito. P8 ensina há 20 anos, graduado em Letras, possui Mestrado Profissional em Letras e também faz parte deste grupo. E por fim, P9, graduado em Letras, especialista em Ensino de Jovens e Adultos, possui 13 anos de prática e não possui conhecimentos teóricos sobre o caso.

Os dados acima nos dão suporte para problematizarmos a formação destes profissionais. É possível percebermos que, mesmo sendo pós-graduados, nunca tiveram contato com discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa para alunos imigrantes. Isso nos leva a retomarmos o contexto em que as escolas de Cáceres estão inseridas. São instituições que, devido a fatores geográficos, políticos, econômicos e sociais, recebem alunos imigrantes bolivianos. Neste sentido, seria necessário que estes profissionais recebessem formação acadêmica que envolvesse tais assuntos. Vale ressaltar que a Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT foi a instituição que formou todos estes profissionais.

Outro fator a ser levado em conta é a formação continuada dos professores. Em Mato Grosso, a Política de Formação Continuada é uma ação realizada pela Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), que faz parte da estrutura organizacional sistêmica da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). A SAPE contempla em seu organograma a Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional (SPDP), órgão responsável pelos DREs (Diretório Regional de Educação). Estes centros possuem o objetivo de implementar a Política de Formação em toda rede pública de ensino (Camargo; Monteiro, 2020).

Articulado às diretrizes nacionais para a formação de professores, o documento de Política de Formação busca deslocar a responsabilidade do processo formativo do âmbito individual para a responsabilidade pública, assumindo-a

como compromisso com a valorização profissional e com o fortalecimento do papel da escola como lócus dos processos formativos e das transformações sociais (Mato Grosso, 2010).

De acordo com a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, aos professores é garantida a participação nos processos formativos, como previsto na Lei Complementar nº. 50, art. 38, parágrafo 1º, que dispõe 33,33% da jornada de trabalho semanal para atividades relacionadas ao processo pedagógico, incluindo a formação continuada, conforme expresso no documento (Mato Grosso, 2010).

Face ao exposto, percebemos que existe uma falha desde a formação acadêmica destes profissionais até a formação continuada, a qual é obrigatória, pois já está inserida na jornada de trabalho. É importante observarmos que o Estado toma para si a responsabilidade de continuar formando e atualizando estes profissionais. Dessa forma, constatamos que o apagamento da realidade é reforçado pela falta de políticas públicas ou qualquer outro tipo de ação governamental.

Neste sentido, há necessidade de implantação dessas discussões tanto no meio acadêmico, ou seja, durante a formação de professores, quanto na formação continuada, isto é, na atualização de profissionais já formados e ativos no mercado de trabalho.

Ao seguirmos com este pensamento, nos deparamos com a possibilidade de relacionarmos a escassez formativa dos

profissionais entrevistados com o apagamento, marginalização e, conseqüentemente, o esquecimento dessa minoria. Este funcionamento ocorre porque a sociedade está estruturalmente construída e pautada sob apreciações preconceituosas. Não é à toa que, como apresentamos na introdução deste trabalho, bolivianos tendem a sentir-se desconfortáveis com os estigmas que sofrem no Brasil.

Se tomarmos a Base Nacional Comum Curricular⁸ (BNCC), por exemplo, não encontramos nos textos que tratam da área de linguagens menções sobre o ensino de português através de uma ótica inclusiva, em um sentido étnico. Isso significa que os documentos oficiais que regulamentam os fazeres educacionais ainda não se atentaram para a necessidade urgente do desenvolvimento de políticas públicas que atendam toda a demanda escolar.

Os fatores supracitados nos levam para o nosso próximo tópico analítico, a prática pedagógica destes professores.

4.3. A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesta seção buscamos refletir sobre as práticas pedagógicas que os profissionais que entrevistamos utilizam

8 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

durantes as aulas de Língua Portuguesa. Para tanto, é importante que elenquemos alguns fatores que demonstrem as especificidades da sala de aula que possui alunos imigrantes bolivianos.

Sabemos que a sala de aula é diversa, não linear e interativa. Isso significa que existem vários fatores, desde domínio pessoal, até público que influenciam no funcionamento dela. O fato de alunos bolivianos estarem inseridos neste contexto faz com que a complexidade da sala de aula aumente ainda mais, trazendo ao professor a responsabilidade de se adaptar conforme às demandas dos alunos. Como consequência, podemos caracterizar a sala de aula que recebe esses alunos como espaços bilíngues com potencial de grande interação linguística. É possível, também, que essas salas de aula apresentem comportamentos multilíngues, pois a Bolívia possui 38 idiomas oficiais.

A Constituição Política do Estado da Bolívia, que se tornou vigente no dia 7 do mês de fevereiro do ano de 2009, traz no Artigo 5 como idiomas oficiais do país o castelhano e todos os idiomas das nações e povos indígenas:

Artigo 5.

I. São idiomas oficiais do Estado o castelhano e todos os idiomas das nações e povos indígenas originários campesinos, que são o aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasuawe, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño-trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara,

puquina, quechua, sironó, tacana, tapiete, toromona, uruchipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré e zamuco (Constitución Política del Estado (CPE) (7-Febrero-2009).

Apesar das muitas línguas oficiais, a probabilidade de encontrarmos a Língua Chiquitana e Língua Castelhana, além do espanhol, é muito maior, pois os Chiquitanos, grupo étnico que habita no leste da Bolívia em divisa com o oeste do Brasil, se encontram geograficamente mais perto de Cáceres, conforme podemos observar abaixo:

Figura 6: Localização do território Chiquitano



Fonte: Elaborado por Moreira da Costa (2004).

Neste mapa conferimos a proximidade da etnia Chiquitana vivente na Bolívia com a cidade de Cáceres, que se encontra no extremo oeste do Brasil.

A partir da discussão exposta, é possível realizarmos nossas análises conforme nosso questionário. Para isso utilizaremos as respostas para a questão de número 8: **Você utiliza/utilizava alguma metodologia diferenciada para o ensino de Língua Portuguesa para seus alunos imigrantes bolivianos? Se sim, quais? Se não, utilizava o mesmo planejamento para todos os alunos?**

A figura a seguir trazemos os dados quantificados dos professores que utilizam ou não o mesmo planejamento para todos os alunos, mesmo que alunos imigrantes bolivianos estejam inseridos no mesmo espaço.

Figura 7: Professores que utilizaram o mesmo planejamento

| Lista de professores que utilizam o mesmo planejamento para todos os alunos, inclusive imigrantes bolivianos | | |
|--|-----|-----|
| | SIM | NÃO |
| P1 | | x |
| P2 | x | |
| P3 | x | |
| P4 | | x |
| P5 | | x |
| P6 | | x |
| P7 | x | |
| P8 | x | |
| P9 | x | |

Fonte: Elaboração do autor.

Os dados demonstram que dos 9 professores, 5 usam/ usaram o mesmo planejamento para todos os alunos durante as práticas de ensino de Língua Portuguesa, doravante LP, e 4 deles não utilizavam o mesmo planejamento. Neste mesmo contexto, dividimos esta análise em dois grupos. O primeiro grupo é composto pelos professores que adaptaram os planejamentos, e o segundo por aqueles que mantiveram.

4.3.1. Professores que adaptaram o planejamento

Nesta subseção discorreremos sobre as respostas dos profissionais que fizeram adaptações em seus planejamentos e reformularam suas práticas pedagógicas metodológicas em virtude de seus alunos bolivianos.

Usava de acordo com as necessidades de sua formação, era aluno de EJA, planejava para atender seus objetivos, campo de trabalho, conhecimento, socialização, enfim respectivamente para aluno adulto que precisa de conhecimento para ser mais competitivo no mercado de trabalho (Resposta P1).

Ao analisarmos a resposta de P1, percebemos que houve uma preocupação quanto às necessidades da vida social do aluno. Existem algumas especificidades, pois neste caso era um aluno da EJA- Educação de Jovens e Adultos. Observamos que o profissional se atentou às demandas exigidas socialmente e vislumbrou que o aluno necessitava da aprendizagem da LP para suprir suas necessidades enquanto participante da sociedade. Vale destacar que P1 respondeu

anteriormente que não teve nenhum contato com discussões sobre ensino de LP para alunos imigrantes. Assim, averiguamos que a prática deste profissional foi totalmente pensada e idealizada por ele, de forma que ele mesmo pode observar as necessidades específicas de seu aluno e ajudá-lo através do ensino de português.

A minha experiência com aluno boliviano foi breve. Ela se deu em 2018, quando ministrei a disciplina Língua Portuguesa para a primeira série do ensino médio na EJA. Havia um aluno boliviano (sexo masculino), que frequentou as aulas durante alguns dias, creio que quase um mês. Oralmente, nós conseguíamos nos comunicar, porém ele era tímido e pouco se manifestava durante as aulas. No entanto, já nos primeiros dias de aula constatei que ele tinha muita dificuldade de leitura na própria língua materna, isso dificultava muito o seu desempenho em Língua Portuguesa. Diante disso, senti necessidade de simplificar as atividades para ele em relação ao ritmo dos colegas de sala de aula, pois sua dificuldade exigia minha presença por perto para que o auxiliasse durante a feitura das atividades. Para um bom resultado, eu sempre buscava partir da interação oral para a produção escrita, pois, para ele, era mais fácil dessa maneira. A partir dessa troca, aos poucos eu introduzia o conteúdo e a atividade para que ele pudesse assimilar e descobrir qual caminho ele tomaria para realizar o proposto (Resposta P4).

Este caso também possui algumas especificidades. O profissional explica que ministrava aulas de LP na modalidade EJA- Ensino de Jovens e Adultos, e um aluno boliviano frequentou as aulas durante um período. O professor relata que o aluno possuía dificuldade de leitura em sua língua materna,

o que, conseqüentemente, interferia na aprendizagem do português. Isso demonstra que o aluno possuía problemas oriundos de sua alfabetização. Ao observar estes fatos, P4 decidiu diminuir o ritmo das atividades com o aluno, passando a dar mais atenção e auxiliando na feitura das tarefas da disciplina. O professor esperava que, com essa abordagem, conseguiria introduzir, aos poucos, o conteúdo já planejado ao aluno.

A partir do relato de P4, foi possível percebermos que, apesar de utilizar o mesmo planejamento, ele utilizou uma abordagem específica para com o aluno boliviano. O profissional buscou adaptar o ritmo de aplicação de seus conteúdos para que o aluno pudesse absorver em seu tempo. Além disso, observou que o aluno necessitava de seu auxílio durante a realização das atividades, porém explicou que, conforme ele ministrava os conteúdos simplificados, ele deixava que o aluno, por si só, descobrisse quais os caminhos necessários para a realização da atividade. Logo, observamos que o professor buscou que o aluno desenvolvesse, também, a autonomia durante o seu processo de aprendizagem.

É válido ressaltar que P4 relatou nunca ter tido contato com discussões acerca do ensino de LP para alunos imigrantes, mesmo sendo graduado em Pedagogia e Letras.

O planejamento utilizado com os alunos era diferenciado de acordo com o interesse dos alunos. Sempre abordando a leitura e a escrita relacionada com a língua materna para a compreensão e aprendizado dos mesmos (Resposta P5).

No relato deste profissional, observamos que sua prática era guiada pela necessidade dos alunos. Dessa maneira, ele não utilizava o mesmo planejamento para todos, mas sim, observava as especificidades de cada um. Sua abordagem metodológica baseava-se na interação entre a língua materna e a língua a ser aprendida, o português. O objetivo desta metodologia era abordar a leitura e a escrita de modo a facilitar a compreensão e aprendizagem dos alunos. P5 explicitou, anteriormente, que já teve contato com discussões acerca do ensino de português para esse público de alunos.

Sim, para os com mais dificuldade exercício de conversação e interpretação de textos curtos, para os que já dominavam a língua falada, mas com dificuldade de escrita, atividades voltadas para a estrutura das palavras, fonética e fonologia e ortografia (Resposta P6).

É possível percebermos aqui que o professor observou a existência de diferentes níveis de conhecimento da LP. P6 deixou claro que agia conforme o conhecimento de seus alunos. Para os que possuíam mais dificuldades, aplicava exercícios de conversação e interpretação de textos curtos, já os que tinham domínio da oralidade, porém dificuldade na escrita, utilizava de exercícios que envolvessem atividades voltadas à estrutura das palavras, fonética e fonologia e ortografia.

Foi possível perceber, no relato deste profissional, a preocupação com os diferentes níveis de aprendizagem de diferentes alunos. Isso fez com que P6 desenvolvesse metodologias e abordagens diferenciadas que pudessem

suprir as necessidades de cada aluno. Assim, houve uma clara distinção, por parte do professor, dos alunos que sofriam com problemas na oralidade e outros na escrita. P6 respondeu anteriormente que, possuía contato com discussões acerca do ensino de Língua Portuguesa para alunos imigrantes.

4.3.2. Professores que não adaptaram o planejamento

Planejamento Geral, com algumas atividades referentes a grafia e acentuação (Resposta P2).

Sim, o mesmo (Resposta P3).

Não. Utilizava o mesmo planejamento para todos os alunos (Resposta P7).

Não. Utilizava o mesmo planejamento para todos os alunos (Resposta P8).

O mesmo planejamento (Resposta P9).

Estes profissionais utilizaram o mesmo planejamento para todos os alunos, sem levar em consideração as especificidades e demandas oriundas da diversidade linguística e cultural emanadas da interação entre seus alunos brasileiros e bolivianos. Ademais, os profissionais também não fazem menção a nenhum tipo de alteração ou adaptação em suas práticas de ensino.

4.3.3. Síntese das práticas positivas

Por meio desta análise, foi possível percebermos diferentes funcionamentos durante as práticas destes profissionais. Vislumbramos que, em sua grande maioria, aqueles que tiveram contato com discussões acerca do ensino de LP para alunos imigrantes demonstraram práticas mais satisfatórias e inclusivas.

Abaixo podemos vislumbrar uma síntese de práticas, metodologias e abordagens positivas que foram encontradas durante os relatos.

Quadro 2: Práticas positivas

| Abordagens, metodologias e práticas positivas |
|---|
| 1- Conteúdos voltados às necessidades diárias. |
| 2- Abordagem diferenciada pensando no ritmo de aprendizagem. |
| 3- Relacionando a Língua Portuguesa com a língua materna com o enfoque na aprendizagem e compreensão. |
| 4- Adaptação dos exercícios conforme os diferentes níveis de conhecimento. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após toda a discussão, foi possível que chegássemos ao entendimento de que houve dois grupos de professores, os que mantiveram o planejamento, apesar de estarem atendendo diferentes públicos, e os que adaptaram seus planos, pois conseguiram perceber a realidade de suas turmas.

O grupo composto por P2, P6, P7, P8 e P9 acabou optando por não realizar adaptações em seus planos.

É válido lembrarmos que P2 e P6 afirmaram que já conheciam discussões acerca do ensino de LP para imigrantes, diferentemente de P7, P8 e P9, que relataram nunca ter tido contato com teorias da tal vertente.

Nesse contexto, averiguamos que as práticas de ensino são naturalmente complexas e se desdobram em diferentes fatores e situações. Alguns dos professores, mesmo conhecendo a existência de métodos de ensino para alunos imigrantes, optaram por não utilizar abordagens voltadas às necessidades de seus alunos. Já os outros profissionais podem não ter aplicado metodologias acolhedoras por conta da falta de conhecimento, formação e até mesmo criticidade.

O grupo que nos chamou atenção é composto por P1, P4, P5 e P6. Estes docentes realizaram adaptações nos planejamentos para que pudessem, de alguma forma, sanar as dificuldades encontradas por alunos imigrantes bolivianos. Em seus relatos, eles demonstraram que, ao observar a desenvoltura dos alunos, foi necessária uma intervenção no planejamento. Ironicamente, estes professores relataram que não receberam formação e nunca tiveram acesso a discussões voltadas a práticas acolhedoras ou quaisquer outras que discutissem o português como língua estrangeira.

Este funcionamento, mais uma vez, prova o quão dinâmicas são as práticas de ensino e demonstra que a teoria é o resultado da realização e observação das práticas. Segundo Kumaravadivelu (2001, p. 351): “Todas as práticas em sala de

aula refletem os princípios e crenças dos(as) professores(as), e que sistemas diferentes de crenças entre professores(as) pode, frequentemente, explicar porque os(as) professores(as) dão suas aulas de formas diferentes”.

Desse modo, percebemos que, para além das teorias, a individualidade do professor também entra em cena, pois professores críticos e reflexivos conseguem, mais facilmente, analisar suas próprias práticas para ampliá-las. Consideramos que estes docentes realizaram, então, um processo de reflexão-na-ação, comportamento esse que tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação. Ao realizar este tipo de autorreflexão, o profissional pensa criticamente sobre a ideia que o levou a essa situação difícil ou essa oportunidade e, neste processo, consegue reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas (Shön, 2000, p. 33).

A figura do professor reflexivo é respaldada por Alarcão (2003, p. 41) ao explicar que:

[...] a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano criativo e não como mero reproduzidor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada a reactiva.

Nesse viés, refletir sobre práticas permite ao professor questionar-se sobre suas ações, buscando a melhor compreensão de suas escolhas e analisar se foram corretas, para que, caso seja necessário em outras situações, elas sejam transformadas, atendendo de fato as necessidades apresentadas.

Assim, compreendemos que o acolhimento está atrelado à afetividade. Quando o profissional passa a enxergar seu aluno e suas necessidades frente à sociedade como um fator determinante em suas relações sócio-interacionais, ele demonstra funcionamentos par além da criticidade, mas também empatia e afeição. Leite e Tassoni (2000, p. 11) explicam essa concepção.

O que se diz, como se diz, em que momento e por quê – da mesma forma que o que se faz, como se faz, em que momento e por quê – afetam profundamente a relação professor-aluno e, conseqüentemente, influenciam diretamente o processo de ensino aprendizagem, ou seja, as próprias relações entre sujeitos e objetos. Neste processo de inter-relação, o comportamento do professor, em sala de aula, através de suas intenções, crenças, seus valores, sentimentos, desejos, afeta cada aluno individualmente.

Dessa maneira, pudemos concluir que os professores que repensaram suas práticas agiram de maneira emancipatória, o que possibilitou uma análise crítica da realidade vivida em sua sala de aula e a aplicação de metodologias inclusivas, acolhedoras e transformadoras através da afetividade.

4.4. REFLEXÃO 3 – APRENDIZAGEM, INTERAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS

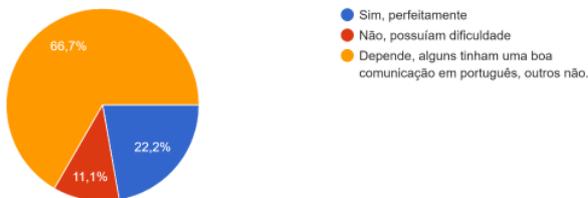
Aqui, discutiremos a visão do professor frente às habilidades de comunicação de seus alunos imigrantes bolivianos em sala de aula. Pretendemos estabelecer uma análise que demonstre a necessidade de aplicação de metodologias e abordagens acolhedoras. Desta forma, iniciamos com a questão 7 de nosso questionário: “Seus alunos imigrantes bolivianos comunicam-se/comunicavam-se bem em português?”.

Nesta questão, focamos em avaliar a opinião dos professores sobre a comunicação de seus alunos, pois ele necessitará utilizar a LP não só na escola mas também em seu cotidiano.

Assim, o gráfico abaixo demonstra a quantificação das respostas dos professores sobre o nível de comunicação de seus alunos em português.

Figura 8: Comunicação de alunos imigrantes bolivianos em LP

7- Seus alunos imigrantes bolivianos comunicam-se/ comunicavam-se bem em português?
9 respostas



Fonte: Compilação do autor.

Por meio deste gráfico percebemos que não existe uma uniformidade. Enquanto 22,2% dos professores relataram que seus alunos se comunicavam perfeitamente em LP, ou seja, não possuíam dificuldades de expressar suas ideias em português, por outro lado, 11,1% contaram que os alunos possuem dificuldade para se comunicarem oralmente, isto é, ainda não conseguiam expressar todos seus anseios e ideias utilizando a LP, o que pode ser um fator agravante de diversas situações, como por exemplo, a dificuldade em outras disciplinas, problemas de interação com os colegas de sala e no cotidiano.

O fator que nos chamou atenção foi que 66,7% contaram que alguns possuíam uma boa comunicação, conseguiam se expressar bem; outros, porém, tinham dificuldades. Estes dados demonstram mais um item que complexifica o funcionamento da sala de aula que acolhe esses alunos, os diferentes níveis de comunicação.

Nessa direção, guiados pela questão número 12, pedimos para que os professores descrevessem a interação destes alunos com os demais, pensando em uma perspectiva que relaciona os fatores comunicação e interação.

Os colaboradores P1, P3, P5, P8 e P9 não trouxeram relatos muito detalhados, apenas explicaram que seus alunos possuíam um bom relacionamento com os colegas e conseguiam se comunicar sem muitos problemas, apesar de serem tímidos e acanhados.

Já na resposta de P1, enxergamos uma questão que nos chamou atenção.

Apresentam bom relacionamento, porém é notório o esforço dos alunos de nacionalidade Bolívia em se esconder e não ser reconhecidos como estrangeiros bolivianos, talvez porque não se sintam como estrangeiro (Resposta P1).

O profissional percebeu que seus alunos tinham um bom relacionamento, ou seja, interagem e se comunicavam com os colegas, porém notou também a existência de uma barreira. Para o colaborador, foi notória a tentativa de seus alunos em esconder sua nacionalidade. É importante frisarmos que, na perspectiva de Bakhtin, a língua possui como característica a revelação cultural, social e identitária daquele que se comunica. Dessa forma, a tentativa de ocultar aquilo que constitui sua identidade demonstra que fatores externos à língua podem estar prejudicando o aluno em se reconhecer.

Neste viés, é possível relacionarmos essa tentativa de ocultação identitária com a realidade vivida por imigrantes bolivianos no Brasil, intensificada na cidade de Cáceres, onde as relações de poder são afloradas por conta da localização da fronteira entre os países. Desta forma, atrelamos este fator aos estigmas e preconceitos que imigrantes do país vizinho sofrem em território brasileiro.

Ao tomarmos os acontecimentos supracitados a partir de um ponto de vista dialógico, percebemos que estes alunos estão passando por um processo de reconhecimento e reconstrução de identidade, ou seja, reexistir em uma nova

sociedade. Neste mesmo contexto, Bakhtin explica que somos efeito da alteridade, ou seja, a visão que o outro possui em relação a nós faz parte de nossa constituição enquanto seres humanos. Conforme o autor “[...] O homem não tem um território inteiro e soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si, ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro” (Bakhtin, 2003, p. 341). Assim, observamos que, como efeito da incompletude, buscamos reexistir aos olhos de outrem.

Nesses termos, os alunos imigrantes descobrem-se através dos olhos de seus colegas brasileiros e tentam assumir uma postura que oculta sua identidade, pois sabem que, por conta do preconceito enraizado nas pessoas, poderão ser mais bem recebidos se assim o fizer.

P4 trouxe um relato no qual demonstra questões bem específicas:

No início percebi que ela não falava com ninguém e quando eu fazia perguntas ela nunca respondia. Tentei conversar com ela, ela sempre afirmava ou negava usando a cabeça. sempre que perguntava se ela estava entendendo ela afirmava ou negava. E ficava sempre sentadinha e não queria desenvolver as atividades em grupo. Conversei com a mãe dela que me falou sobre a preocupação dela em relação a aceitação da turma, por ela falar um pouco diferente. Ao conversar novamente com ela, ela disse que tinha vergonha de falar, com medo dos colegas rirem dela. conversei com a turma dizendo que tínhamos em sala uma colega muito inteligente que sabia dois idiomas e nós deveríamos aprender com ela a falar espanhol e depois disso ela ficou popular na sala. No início,

teve algumas piadinhas, mas, em pouco tempo ela estava socializando com todos na e da sala. Porém no intervalo sempre ficava com coleguinhas da sala e não socializava com outras crianças de turmas diferentes (Resposta P4).

Percebemos, no relato acima, que o professor, ao vislumbrar a existência de um problema, tomou a iniciativa de procurar a família da criança para descobrir os motivos que a levavam a não se comunicar. Após tomar partido da situação, o professor promoveu, através de sua atitude, um ambiente acolhedor e demonstrou à aluna que ela deveria se orgulhar, pois ela possuía a capacidade de se comunicar em duas línguas diferentes. Tal atitude, claramente, ajudou a aluna a se sentir valorizada e confortável em falar, mesmo que com sotaque. O profissional conseguiu contornar a situação com afeto e acolhimento.

Ao final de seu relato, o professor explica que observou que a aluna passou a interagir normalmente com os colegas de sala, mas não com crianças de outras turmas. Desta forma, é possível que percebamos que a aluna se sentiu acolhida e segura estritamente ao espaço da sala de aula e aos colegas de turma. Isso significa que o professor conseguiu acolhê-la, porém ela ainda não se sentia segura em todo o funcionamento escolar. Vemos aqui que é de extrema importância que estes alunos sejam acolhidos pela escola como um todo para que se sintam confortáveis em comunicar-se com toda a comunidade escolar.

Nesse mesmo contexto, identificamos na resposta de P5 um funcionamento parecido.

Os alunos imigrantes apresentavam um ótimo relacionamento com os demais, considerando que sempre dialogamos referente ao respeito com o próximo, independentemente de qualquer etnia (Resposta P5).

Este profissional realizou intervenções em suas aulas e conseguiu, através do diálogo, fazer com que seus alunos se sentissem seguros para interagir e se comunicarem apesar do sotaque e dos possíveis equívocos ao utilizar a LP. Dessa maneira, é possível estabelecermos aqui o funcionamento de conceito que Canagarajah (2004) chama de *Safe House*.

A compreensão de *Safe House*, ou em tradução livre “casa segura”, pode ser definida como “espaços sociais e culturais onde grupos podem se constituir como comunidades horizontalizadas, homogêneas, com altos graus de confiança, entendimentos compartilhados e proteção temporária dos legados de opressão” (Pratt 1991, p. 40). Essa concepção foi estendida ao contexto de ensino/aprendizagem por Canagarajah (2004), que a definiu como um espaço/local seguro, dentro da escola, onde alunos revelam a complexidade de suas identidades e, conseqüentemente, linguagens, de maneira mais incisiva e natural.

Isso ocorre dessa forma porque a escola como um todo pode não legitimar práticas sociais de linguagem que não se enquadrem aos padrões estabelecidos. Dentro dessa compreensão, figuras de autoridade da escola podem sufocar utilizações da linguagem em uso fora de padrões, o que faz com que alunos fiquem intimidados durante as tentativas de comunicação.

No contexto desta pesquisa, é necessário que abordemos esta teoria com um ponto de vista diferente. Neste caso, os professores, mesmo sendo figuras de autoridade, foram os responsáveis por transformar a sala de aula em um espaço seguro para alunos imigrantes bolivianos. Este acontecimento fez com que a sala se tornasse, juntamente com seus agentes, uma “casa segura”.

Ainda nesse contexto, quando P4 relata que sua aluna só se comunicava com outras crianças de sua turma, enxergamos que o resto da escola, funcionários e outros alunos, assumiram um lugar de figuras de autoridade linguística, pois são sujeitos que dominam o português. Dessa maneira, pudemos observar que existe a necessidade de que não só a sala de aula seja um espaço acolhedor para estes alunos, mas a escola como um todo. Para que isso aconteça, a escola enquanto instituição de ensino precisa passar a privilegiar discussões sobre aceitação e reconhecimento do outro como igual em todas as suas esferas, sejam elas administrativas ou pedagógicas.

Desta forma, foi possível identificarmos que o comportamento e interação dos alunos estão diretamente ligados aos fatores linguísticos e identitários, ou seja, à capacidade, principalmente, comunicativa do aluno. Neste sentido, vemos que o acanhamento é uma questão recorrente. O sotaque, por exemplo, aparece nos relatos como um fator que leva o aluno a ter medo de se expressar, de se comunicar.

Concluimos, então, que, mais uma vez, a figura do professor foi determinante na formação de locais seguros para a livre expressão de seus alunos imigrantes. Podemos citar o exemplo de P4, que ao identificar o problema de sua aluna, ajudou-a a superar sua dificuldade comunicativa trabalhando sua autoestima, ou seja, através de uma abordagem empática, conseguiu promover um ambiente acolhedor que foi fundamental para o sucesso de sua aluna. Neste contexto, Leite e Tassoni (2000, p. 20) afirmam que:

[...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhida, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua autoimagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões.

Desse modo, destacamos a atitude de P5, que observou as diferenças existentes em suas turmas e trabalhou temáticas que despertaram valores de respeito e inclusão em seus alunos. Vislumbramos que essa abordagem foi fundamental para que seus alunos percebessem que não há problema nas diferenças. Assim, o profissional conseguiu colaborar com a construção de um ambiente empático e acolhedor para seus alunos imigrantes.

Assim, partimos para a reflexão sobre a questão de número 11 de nosso questionário: **Você já precisou dar aulas de reforço de Língua Portuguesa para alunos imigrantes**

bolivianos? Justifique sua resposta. Com esta questão, tivemos a pretensão de verificar se os professores utilizavam atividades extracurriculares, além da sala de aula, para o ensino de LP para esse público.

Dos 9 profissionais que responderam ao questionário, 6 não aplicam aulas de reforço em LP para seus alunos imigrantes. P1 e P8 explicaram que não havia necessidade da aplicação de reforço para seus alunos. P4 e P9 contaram que seus alunos trabalhavam e, por conta do choque de disponibilidades, não podiam frequentar as aulas.

Dos que aplicaram aulas de reforço, apenas dois justificaram. P3 relatou que aplicava as aulas para que os estudantes obtivessem melhor compreensão do português. Já P5 explicou que a escola possuía um projeto de assistência para alunos com dificuldade e, dessa forma, alunos imigrantes bolivianos eram atendidos e recebiam aulas de reforço. A partir destes relatos, pudemos perceber que existem diversas variações quanto à aplicação de aulas de reforço. Muitos profissionais não conseguem aplicar as aulas, pois seus alunos trabalham, o que cria um choque de disponibilidade, enquanto outros não veem necessidade de aplicação, pois percebem que seus alunos possuem um bom conhecimento da língua.

4.5. REFLEXÃO 4 – ORIENTAÇÕES DA ESCOLA

Nesta seção, discutimos como a escola orientava seus professores quanto ao ensino de alunos imigrantes bolivianos. Para isso, nos respaldamos na questão número 10 do nosso questionário: **A direção/coordenação/PPP da escola na qual você leciona/lecionava fazia algum tipo orientação ou recomendação em relação ao ensino de alunos imigrantes? Se sim, descreva-as.**

Percebemos nas discussões anteriores que é possível que os professores consigam transformar a sala de aula em um ambiente acolhedor para alunos retraídos e envergonhados⁹, porém o ambiente escolar, de maneira geral, não era suficientemente acolhedor e aconchegante para fazer com que esses alunos, em especial, se sentissem confiantes para se comunicarem com outros alunos além dos de sua turma. Dessa forma, cabe não só aos professores mas a toda a comunidade escolar se envolverem para transformarem a realidade destes alunos. Acerca disso, Canivez (1991, p. 33) mostra que a escola passa a ser o espaço social depois da família:

A escola, de fato, institui a cidadania. É ela o lugar onde as crianças deixam de pertencer exclusivamente à família para integrarem-se numa comunidade mais ampla em que os indivíduos estão reunidos não por vínculos de parentesco ou de afinidade, mas pela obrigação de viver em

9 Vislumbramos esta afirmação nos relatos de P1 e P4, pois suas atitudes, metodologias e abordagens transformaram a sala de aula em um lugar seguro para a interação e comunicação de seus alunos.

comum. A escola institui, em outras palavras, a coabitação de seres diferentes sob a autoridade de uma mesma regra.

Ao tomarmos o posicionamento acima, entendemos que a escola é o espaço em que o aluno passa a interagir com pessoas para além dos familiares, ou seja, encontram grande diversidade seja de cor, raça, identidade, sexualidade, nacionalidade etc. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 994):

A escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos e meios são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela têm lugar.

Assim, questionamos a existência de orientações por parte da direção, coordenação e até mesmo no Projeto Político Pedagógico das escolas, pois compreendemos que esta é a instituição na qual imigrantes bolivianos, devidamente matriculados, serão formados tanto científica quanto socialmente.

P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8 e P9 responderam que a coordenação, a direção e o PPP não orientavam nem citavam nada relacionado ao ensino de alunos imigrantes bolivianos. P5 explicou que o PPP de sua escola chegava a citar a inclusão de alunos PCD, de diferentes gêneros, raças e etnias, mas nada muito específico quanto ao atendimento destes alunos.

P6 respondeu que sim, a escola realizava um projeto de LP para atender alunos imigrantes. Apesar da questão pedir

para que o entrevistado descrevesse suas respostas, P6 não o fez. Porém, é válido ressaltarmos que o profissional respondeu anteriormente que aplicava aulas de reforço para estes alunos e que durante suas aulas ele adaptava os conteúdos conforme o nível de conhecimento de seus estudantes. Isso demonstra que o professor e a escola realizaram práticas positivas e acolhedoras que possuem o potencial de auxiliar no desenvolvimento intelectual e social de seus alunos imigrantes bolivianos e, possivelmente, contribuir para a não exclusão e não marginalização deste grupo de alunos.

4.6. REFLEXÃO 5 – INTERAÇÃO COM O MATERIAL DIDÁTICO

Em nossa questão de número 9, perguntamos aos professores sobre a interação de seus alunos para com o material didático: Descreva a relação de seus alunos imigrantes bolivianos com o material didático de Língua Portuguesa, levando em consideração que o material é desenvolvido através de uma perspectiva de língua materna, porém é também utilizado para o ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros. Nesta questão, tínhamos a pretensão de instigar os professores a pensarem sobre o material didático de maneira crítica e vemos esses pensamentos refletidos em suas respostas. Por conta disso, apresentamos a problemática de que o material de LP é elaborado em uma perspectiva de

ensino de língua materna, mas também é usado para atender ao público imigrante, que, quando se mudam para o Brasil, enxergam o português como uma língua estrangeira.

Em sua resposta, P1 relatou que seu aluno não possuía problemas, pelo contrário, tinha um ótimo desenvolvimento, sendo um dos melhores da turma. Já P2 observou que seus alunos possuíam dificuldades em exercícios voltados a questões fonéticas ou que envolvessem variações linguísticas. P3 explica que seus alunos também realizavam todos os exercícios dos livros.

Neste viés, P4 trouxe um relato bem detalhado sobre a questão:

*Na minha turma havia uma estudante no processo de alfabetização. No início do trabalho percebi que ela já sabia ler, e com o auxílio da mãe realizava as atividades, porém a grafia apresentava alguns elementos peculiares, o uso de **y** em substituição a conjunção **e**, entres outras características da grafia dela que percebi que não se tratava de erros, mas uma questão de diferença linguística. Nesse caso não realizei nenhuma produção de material pedagógico para essa finalidade, e o livro didático também não trazia nenhuma orientação para esse caso. Busquei ajustar a metodologia de trabalho de modo que eu pudesse alcançar a todos os alunos em sua diferença. Usei o método fônico que consiste em desenvolver a consciência fonêmica, para que ela pudesse apropriar do som da grafia da língua portuguesa (Resposta P4, grifo do autor).*

Em seu relato, P4 explica que percebeu alguns problemas que sua aluna o possuía. Conforme o professor,

a aluna costumava substituir a conjunção e por y- conjunção equivalente a e em espanhol. Dessa forma, ele não caracterizou essa substituição como um erro, mas sim como uma diferença linguística. Para que a dificuldade fosse solucionada, ele conta que aplicou o método fônico¹⁰ para que ela pudesse se apropriar do som da grafia da LP.

Foi possível percebermos no relato de P4 que, como o livro não trazia nenhum tipo de recomendação, ele decidiu aplicar uma metodologia que julgou apropriado para o problema em questão. Vislumbramos que o profissional, apesar das dificuldades relacionadas ao material didático, conseguiu analisar o problema e buscar soluções adaptando sua metodologia. Podemos retomar aqui a concepção do professor crítico-reflexivo, pois o profissional avaliou a situação e adaptou sua metodologia às necessidades de aprendizagem de sua aluna.

Sobre isso, P7 traz um relato detalhando os problemas que seu aluno boliviano possuía:

Infelizmente, havia uma escassez de livros didáticos para a turma, apenas uma quantidade pequena, isso dificultava o trabalho com o material, era preciso que os alunos formassem grupos, eles mesmos observavam que isso atrapalhava o desempenho deles. O aluno boliviano parecia não compreender nada, pois, como disse na resposta anterior, ele tinha muita dificuldade na própria língua materna. Ele manuseava o manual com curiosidade, porém

10 O método fônico ou fonético é uma metodologia utilizada na alfabetização. Este método consiste na relação direta entre o som da fala e a escrita.

necessitava da ajuda de um colega ou do professor para que pudesse compreender alguma coisa. O aluno se propunha a fazer o que era pedido, desde que eu o auxiliasse; ele conseguia copiar bem, sua ortografia era apropriada para a idade, pois não demonstrava equívocos ou problemas de desenvolvimento (Resposta P7).

No relato deste profissional, vislumbramos problemas que vão além das dificuldades. O professor conta que os materiais eram escassos e, por isso, era necessário que os alunos formassem grupos e dividissem os livros para realizarem as atividades. Ao observar seu aluno boliviano, ele percebeu que o estudante parecia não compreender nada. Então, para que o aluno realizasse as atividades, era fundamental que tivesse apoio do professor ou dos colegas.

No caso de P8, seus alunos bolivianos faziam as tarefas solicitadas, porém costumavam misturar a LP com espanhol. O profissional não relatou se realizava algum tipo de interferência. Nesta sucinta reflexão, pudemos perceber que existem alguns problemas quando se trata de livros didáticos. Além da dificuldade que os alunos podem encontrar, existe, também, a possibilidade de escassez de material. Essas questões demonstram a necessidade de análises mais aprofundadas sobre o ensino de LP para imigrantes nas escolas com a utilização de livros didáticos voltados ao ensino de língua materna e ao acesso de todos os alunos a esses materiais.

4.7. REFLEXÃO 6 – DIFICULDADES ENCONTRADAS POR PROFISSIONAIS

Decidimos, através da questão de número 14 de nosso questionário, demonstrar as dificuldades encontradas pelos professores durante as práticas de ensino de LP para alunos bolivianos inseridos no contexto escolar. Assim, perguntamos: **Quais são as dificuldades que você encontrou durante as práticas de ensino de Língua Portuguesa para alunos imigrantes bolivianos?**

Através desta questão, pudemos elencar diversos desafios relatados por esses profissionais. A figura abaixo demonstra os principais itens desta lista:

Figura 9: Lista de desafios

| DIFICULDADES RELATADAS PELOS PROFESSORES |
|--|
| Dificuldade de comunicação entre alunos e professores. |
| Dificuldade de interação entre alunos bolivianos e os demais. |
| Dificuldades quanto a metodologias e abordagens necessárias para o ensino de LP. |
| Alunos com dificuldade de aprendizagem. |
| Alunos envergonhados e/ou intimidados. |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observamos a existência de inúmeros fatores que dificultam o trabalho dos profissionais que atendem ao público boliviano. Tais fatores estão ligados a diferentes razões. Os problemas que surgem por conta da comunicação são os mais recorrentes, porém acreditamos que sejam um tanto quanto

naturais, já que alunos bolivianos possuem outra língua materna. Isso ocorre porque, com a língua materna completamente desenvolvida no cérebro, fica mais difícil a absorção de uma nova sintaxe e vocabulário (Júnior *et al.*, 2018, p. 2).

Observamos que essas dificuldades naturais acabam por gerar outras, como, por exemplo, problemas com a aplicação de metodologias e abordagens, por parte dos profissionais, para lidarem com toda a diversidade linguística instaurada em sala de aula.

4.8. REFLEXÃO 7 – CONTRASTE ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE RELATADA POR PROFISSIONAIS

Na questão número 18, fizemos o seguinte questionamento: **Na sua opinião profissional, você acha que esse público possui amparo e visibilidade suficiente ou ainda é necessário a implementação, criação e/ou modernização de políticas públicas que atendam às necessidades destes alunos? A integração escolar e, conseqüentemente, social destes alunos está garantida pela forma com que as escolas de Cáceres vêm tratando deste assunto?**

As respostas a seguir chamaram nossa atenção por apresentarem pontos de vista parecidos, o que demonstra

a preocupação destes profissionais. Todos relataram a inexistência de políticas públicas que privilegiem alunos imigrantes bolivianos, além de destacarem a falta de visibilidade destes na comunidade escolar e a falta de (in)formação profissional.

*Como profissional acredito que este grupo passa **despercebido**, pois **não há um preparo** para receber estes alunos nas escolas. Para que isso aconteça é necessário **a implementação de políticas públicas que coloque esse aluno em visibilidade**, além disso é necessário que a comunidade escolar esteja preparada para o recebimento de alunos imigrantes, dando-lhes suporte para superar as dificuldades e garantindo-lhes uma **aprendizagem de qualidade**. Não, pois não é discutido este assunto na comunidade escolar (Resposta P1, grifo do autor).*

*Como profissional na sala de aula ou na gestão **não recebemos nenhuma orientação, formação, qualificação para atendê-los melhor**, exatamente por não ter políticas públicas de acolhimento. **Aprendemos na prática**, descobrindo formas de tratá-los melhor e se for necessário, buscar atividades e estratégias pedagógicas para a aprendizagem e socialização (Resposta P3, grifo do autor).*

*Apesar de não conhecer a realidade de outras escolas que atende alunos do país vizinho, porém, com base nas minhas experiências, eu creio que não. A implementação de políticas públicas e até mesmo dados estatísticos do número de estudantes bem como o nível de aprendizagem deles deveriam ter um olhar específico, para melhorar a intervenção necessária para atendê-los melhor e **garantir formação aos professores**, tornado um ambiente escolar inclusivo no qual todos possam se desenvolver com respeito*

e integralidade. para isso, vejo a necessidade de **formação** não somente metodológica dos professores para atuar com os alunos Bolivianos, mas, também da língua espanhola, pois fazemos parte de uma área de fronteira no qual a língua falada é o espanhol, porém se estuda a língua inglesa, não que não deva ser ensinada a língua inglesa, mas, por uma questão de utilidade e contato com o povo Boliviano deveríamos ter um olhar atento para essa questão linguística. Até o momento em que eu estive atuando em sala de aula na rede Municipal de ensino de Cáceres **não participei de nenhuma política que tornasse favorável o acesso e permanência desses estudantes** (Resposta P4, grifo do autor).

A recepção desses alunos é falha, **não se trata de culpar o profissional**, pois, na maioria das vezes, ele **não foi qualificado/orientado** para lidar com esse público que, na maioria das vezes, **acaba sendo excluído** porque não há uma preocupação da escola para o acolhimento desses estudantes. Um exemplo é o ‘apagamento’ da própria identidade deles, pois já escutei colegas e alunos os chamando de ‘o boliviano’, ‘a boliviana’, ‘o bolivianinho’, ‘a bolivianinha’, o que é extremamente preocupante e representativo da carência de debates no âmbito escolar. Não sei se as políticas públicas já pensam isso, se sim, é preciso que chegue **urgentemente** na base do profissional (em formação e o que já atua), é preciso um debate na prática, isto é, dialogar com os profissionais para que as necessidades desses alunos não sejam frustradas, negadas. Muitas vezes, os próprios coordenadores **desconhecem a presença de imigrantes no campo escolar**, o que é preocupante, pois é preciso que os perfis dos alunos que frequentam o ambiente pedagógico sejam sempre revistos e discutidos por todos que trabalham na escola (Resposta P7, grifo do autor).

Destacamos nos relatos acima diversos fatores que são preocupantes do ponto de vista profissional destes professores. O primeiro e mais recorrente é a falta de políticas públicas que possuam o objetivo de garantir não só a aprendizagem, mas aprendizagem de qualidade para alunos imigrantes. Isso nos leva a pensar que as leis que fomentam direitos estabelecidos para este público são frágeis e não conseguem garantir a eficácia do ensino para estes estudantes. Pensando nesta realidade, o quadro a seguir demonstra o que determinam as leis que tratam da educação e da integração de imigrantes nos serviços públicos.

Quadro 2: Síntese das leis que regem direitos da população migrante à educação – Federais e Estaduais

| Constituição Federal (1988) |
|--|
| <p>Art. 5º – Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...].</p> <p>Art. 6º – São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.</p> |
| Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) |
| <p>Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.</p> <p>Art. 5º – Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.</p> |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) |
| <p>Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] XII – consideração com a diversidade étnico-racial.</p> |

| Lei de Migração (nº 13.445, 2017) |
|--|
| <p>Art. 3º – A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: I – universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; [...]; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;</p> <p>Art. 4º – Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: I – direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos; [...] X – direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória [...].</p> |
| Política Estadual para a População Migrante Governo do Estado de Mato Grosso Lei nº 11162 (2020) |
| <p>Art. 3º São diretrizes da atuação do Poder Público na implementação da Política Estadual para a População Migrante: II – priorizar os direitos da criança e do adolescente migrante, nos termos do Estatuto da Criança e do Adolescente; V – divulgar informações sobre os serviços públicos estaduais direcionados à população migrante, com distribuição de materiais acessíveis em diversas línguas; IX – apoiar grupos de migrantes e organizações que desenvolvam ações voltadas a esse público, fortalecendo a articulação entre eles;</p> <p>Art. 7º São ações prioritárias na implementação da Política Estadual para a População Migrante: IV – garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas migrantes o direito à educação na rede de ensino público estadual, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade;</p> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisarmos as leis e determinações estabelecidas, notamos a existência de inúmeros direitos regidos por diversos documentos que garantem o acesso destes alunos nas escolas públicas do país e no estado de Mato Grosso. Ao estabelecermos este quadro, é possível observarmos, através dos relatos dos profissionais, que os direitos ao acesso, permanência e terminalidade, garantidos por leis federais e estaduais, não possuem a extensão necessária para o atendimento efetivo deste público. Respaldamos esta afirmação nas respostas de nossos colaboradores, pois 9 profissionais que atuam em 9

instituições escolares diferentes relatam a falta de formação, garantias de permanência e invisibilidade deste público. Apesar de nossos dados demonstrarem diversas falhas no contexto de ensino para estes estudantes em nossa região, encontramos registros do ano de 2016 que relatam algumas atitudes tomadas pelo poder público para melhor atender alunos imigrantes. Conforme o site oficial do Governo do Estado de Mato Grosso, representantes da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (Seduc-MT) apresentaram ao Conselho Estadual de Educação (CEE) uma proposta com o objetivo de desenvolver políticas educacionais para imigrantes. A superintendente de Diversidades Educacionais da Seduc Gonçalvesina Eva de Almeida explicou que:

A Seduc identificou as populações imigrantes e entendemos que o primeiro passo é a humanização pela inclusão em uma educação acolhedora dessa pessoa. O nosso objetivo é realizar a acolhida especial, que é necessária nesse caso, em uma relação livre de preconceito de racismo (Mato Grosso, 2016)¹¹.

Ainda no tocante à legislação, identificamos que no dia 27 de novembro de 2019 foi publicada a Resolução Normativa nº 002/2019 que fixa regras para a oferta da Educação Básica para imigrantes estrangeiros, ingressantes no Sistema Estadual de Ensino. O quadro abaixo apresenta uma síntese das normas estabelecidas que consideramos relevantes para esta pesquisa.

11 Material não páginado. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/conselho-recebe-proposta-de-politica-de-educacao-para-imigrantes>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Quadro 3: Síntese da Resolução Normativa nº 002/2019

| RESOLUÇÃO NORMATIVA Nº 002/2019 |
|--|
| <p>Art. 3º É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, a oferta de Educação Básica pública para os imigrantes estrangeiros, residentes fronteiriços, visitantes e apátridas, sendo esta efetivada mediante a garantia de: II. atendimento educacional especializado para o público-alvo da Educação Especial, na rede pública de ensino; V. padrões de qualidade, entendidos como capacitação para o trabalho e para o posicionamento crítico frente à realidade.</p> |
| <p>Art. 5º A ausência de domínio da língua nacional não deve ser empecilho para que o estudante estrangeiro ingresse no Sistema Estadual de Ensino, cabendo às Mantenedoras e Mantidas se prepararem para o ensino da Língua Portuguesa, para um atendimento humanizado, inclusivo e acolhedor, livre de toda e qualquer forma de xenofobia, preconceito, racismo e intolerância correlatas.</p> |
| <p>Art. 6º É dever do poder público estimular e promover pesquisas, fomentar experiências e novas propostas de atendimento, relativas à inserção de crianças, adolescentes, jovens e adultos estrangeiros na Educação Básica.</p> |
| <p>Art. 9º Devem as Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, selecionar escolas, em cada município, para a oferta da Educação Básica ao imigrante estrangeiro, dotando-as das condições necessárias para este atendimento.</p> <p>§ 1º. Os critérios de seleção de escolas são os seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) oferta de todas as etapas da Educação Básica; b) oferta das modalidades Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Educação Profissional Técnica de Ensino Médio; c) realização de levantamento de demanda de migrantes estrangeiros. <p>§ 2º As Escolas selecionadas, conforme o caput deste artigo, necessitam atribuir em seu quadro:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) profissional docente graduado em Letras, com carga horária específica, para implementar Língua Portuguesa para estrangeiros; b) profissional intérprete. <p>§ 3º Cabe ao professor de Língua Portuguesa ministrar suas aulas com metodologia específica, a fim de permitir ao imigrante estrangeiro o domínio de nossa língua.</p> <p>§ 4º Cabe ao profissional intérprete realizar a tradução fiel das aulas ministradas em Língua Portuguesa, até que os estudantes tenham domínio da mesma. § 5º Cabe ao Coordenador Pedagógico promover a relação entre a comunidade estrangeira e a comunidade escolar, bem como debater com os professores as metodologias que melhor se adequem à realidade dos estudantes estrangeiros.</p> <p>§ 6º É dever das Mantenedoras do Sistema Estadual de Ensino, sejam municipais e/ou estadual, garantir a formação continuada do professor de Língua Portuguesa, do professor integrador e do intérprete.</p> |

Art. 10 O migrante estrangeiro deve ser matriculado na escola com o objetivo de, inicialmente, **aprender a Língua Portuguesa** e, depois, ser incluído no processo de educação formal, através da classificação, tornando-se apto a matricular-se na oferta regular da Educação Básica, conforme prevê a legislação vigente.

Fonte: Adaptado pelo autor.

A partir desta Normativa, é possível estabelecermos uma visão mais ampla sobre a realidade na cidade de Cáceres e aquilo que o Governo de Estado de Mato Grosso estabelece como lei. O documento acima, em seu artigo 3º, promove a garantia de que estudantes imigrantes recebam atendimento especializado com os mesmos padrões de qualidade de todos os outros alunos, e em seu Art. 5º firma, ainda, que os mesmos devem ser recebidos de maneira acolhedora, humanizada e inclusiva.

O que nos chama atenção é que nos relatos, os professores revelam nunca ter recebido nenhum tipo de (in) formação, o que inviabiliza o atendimento especializado destes alunos. P7, por exemplo, contou que muitas vezes nem mesmo a coordenação tinha consciência de que existiam alunos bolivianos frequentando as aulas. Ademais, o Art. 6 acaba por também se mostrar irreal, pois garante novas propostas de atendimento, o que não ocorre, já que, conforme os relatos, as escolas nem mesmo citavam alunos imigrantes em seus PPPs¹².

12 Apenas P4 relatou que sua escola desenvolvia projetos voltados ao ensino de imigrantes.

Outro fator que demonstrou um grande contraste para com a realidade foi o Art. 9º, que obriga que escolas estaduais e municipais sejam selecionadas e dotadas de condições necessárias para atender a este público, como, por exemplo, intérprete e profissional de Letras que possua carga horária disponível para implementar Língua Portuguesa para estrangeiros. Este artigo ainda exige que o coordenador pedagógico e a comunidade escolar debatam juntamente com o professor de LP metodologias que melhor se adequem à realidade destes estudantes, e finaliza garantindo a formação continuada do professor e do intérprete para melhor atender aos alunos.

Nessa direção, se compararmos os relatos e o que as leis garantem, percebemos a não efetivação e cumprimento da legislação vigente. Nenhum dos nove colaboradores de nossa pesquisa relatou a existência de práticas que estejam completamente alinhadas ao que a lei determina. Abaixo, no quadro, estão listadas as frases mais impactantes que foram expressas nos relatos de cada um dos profissionais, demonstrando o contraste das leis para com a realidade do ensino de imigrantes bolivianos na cidade de Cáceres-MT.

Quadro 4: Síntese das respostas que contrastaram as exigências das leis

| | |
|----|---|
| P1 | <i>Nem fui informada que a aluna era boliviana. A aluna tinha dificuldade de frequentar as aulas, pois tinha que trabalhar. [...] a partir da minha experiência, a escola tem falhado nesse processo.</i> |
| P2 | <i>Não havia nenhuma orientação no PPP neste sentido. [...] até o momento em que eu estive atuando em sala de aula na rede Municipal de ensino de Cáceres não participei de nenhuma política que tornasse favorável o acesso e permanência desses estudantes.</i> |
| P3 | <i>Como profissional acredito que este grupo passa despercebido, pois não há um preparo para receber estes alunos nas escolas. [...] é necessário que a comunidade escolar esteja preparada para o recebimento de alunos imigrantes.</i> |
| P4 | <i>Polícias públicas já existem, porém é necessário ações que garantam a eficácia das leis.</i> |
| P5 | <i>Na minha concepção falta implementação de políticas públicas de acolhimento.</i> |
| P6 | <i>A recepção desses alunos é falha. Muitas vezes, os próprios coordenadores desconhecem a presença de imigrantes no campo escolar. [...] já escutei colegas e alunos os chamando de “o boliviano”, “a boliviana”, “o bolivianinho”, “a bolivianinha”.</i> |
| P7 | <i>[...] não possuem amparo.</i> |
| P8 | <i>Já tive alunos que se sentiram excluídos.</i> |
| P9 | <i>[...] Como profissional na sala de aula ou na gestão não recebemos nenhuma orientação, formação, qualificação para atendê-los melhor [...] Apendemos na prática.</i> |

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os discursos acima demonstram, incisivamente, o contraste entre as práticas que têm ocorrido nas escolas de Cáceres e as políticas públicas já existentes. Neste viés, concordamos com P4 quando diz que existem políticas públicas, porém é necessária a aplicação de ações que façam com que essas leis sejam efetivamente cumpridas.

4.9. REFLEXÃO 8 – PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO

Em nossa questão de número 16, decidimos perguntar aos professores se eles já tinham ouvido falar de Língua de Acolhimento. Dos 9 profissionais entrevistados, apenas 2 não conhecem as discussões acerca de PLAc – Português Língua de Acolhimento. Anteriormente, expusemos que mais de 50% dos profissionais relataram nunca ter tido contato com proposições teóricas que tratavam do ensino de português para alunos imigrantes. Já na questão 16, 77% relataram que já ouviram falar sobre PLAc, que é, justamente, um movimento metodológico que visa o atendimento de estudantes imigrantes e refugiados.

Pensando no relacionamento e conhecimento destes professores com a língua de acolhimento, realizamos nada questão número 17, o seguinte questionamento: **Caso já tenha ouvido falar sobre PLAc, possui alguma opinião sobre o assunto? Acha que essa perspectiva de ensino de língua é válida, levando em consideração o contexto social existente na cidade de Cáceres? Deseja conhecer mais sobre essa perspectiva?**

Já ouvi falar, mas meu conhecimento é muito pouco. *Acredito que temos que ter muito mais conhecimento, pois aqui em Cáceres tem muitos imigrantes e não é só bolivianos, temos haitianos, venezuelanos etc. Sendo assim deve ter um acolhimento melhor [...] (Resposta P9, grifo do autor).*

*Acredito que seria muito importante para todas as áreas de conhecimento, visto que, muitas **vezes os professores da área de linguagem são cobrados para que façam esse acolhimento aos alunos estrangeiros.** Gostaria de conhecer mais sobre a PLAc (Resposta P8, grifo do autor).*

***Tenho pouco conhecimento sobre PLAc,** o que me limita a ter uma opinião sólida. Contudo, creio que é preciso, **urgentemente,** que as discussões sejam pavimentadas **nos cursos de Letras,** pois é fundamental que o profissional em formação tenha, ao menos, noção da importância de ensinar português em contextos nos quais a língua materna do estudante não é a predominante. Além disso, é preciso que essa discussão chegue, principalmente, nas **formações dos professores que já atuam,** pois muitos talvez não tenham ideia de que exista esses debates (Resposta P6, grifo do autor).*

***Sim, já fiz algumas leituras e acredito que é uma excelente iniciativa de acolhimento e inserção dos mesmos no meio social e cultural no local atual de vivência.** Dessa forma eu tenho interesse em adquirir mais conhecimento sobre a língua de acolhimento – PLAc (Resposta 5, grifo do autor).*

***Já ouvi falar, mas não conheço.** Tudo que for para melhoria do conhecimento do aluno é válido. Acho muito relevante esta perspectiva, pois fazemos fronteira com a Bolívia e há nas escolas do município alunos imigrantes, não só da Bolívia como de outros países e **nós professores de Língua Portuguesa não temos formação adequada para receber esta demanda.** Tenho interesse (Resposta 3, grifo do autor).*

***Sim.** O mundo tem mudado em uma velocidade impressionante, diante disso se faz necessário obter o máximo de conhecimento útil para contribuímos com as pessoas que tem buscado conhecimento para acompanhar essas mudanças (Resposta P2, grifo do autor).*

Não tenho um conhecimento profundo para falar sobre. Acredito que a perspectiva de ensino é muito válida e contribuirá com professores e alunos. Desejo conhecer mais, mas pouco se tem falado sobre o assunto (Resposta P1).

A partir dos relatos destes profissionais, pudemos entender que, apesar de estar se popularizando, o conceito de PLAc ainda é pouco discutido, e não possui força suficiente para impactar as escolas públicas da cidade de Cáceres-MT.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acolhimento linguístico necessita de uma visão ampla para ser entendido e realizado em sua totalidade. Ensina-se de maneira acolhedora para que o aprendizado também seja acolhedor. Neste sentido, discute-se acolhimento para efetivar e valorizar a equidade e a empatia no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Entrevistamos, por meio da aplicação de um questionário, 9 profissionais que atuam em diferentes escolas públicas na cidade de Cáceres, e que possuem a incumbência de atender estudantes imigrantes bolivianos. Decidimos por utilizar esta metodologia para que pudéssemos realizar nossa análise a partir dos pontos de vista e experiências reais de nossos colaboradores e, assim, evidenciar práticas de ensino, e explorar os mais diversos funcionamentos dentro do contexto proposto. Assim, discutimos formação, formação continuada, políticas públicas, metodologias, abordagens, dificuldades, perfis de alunos e, também, a influência e atitudes da escola. Percebemos, mediante os relatos dos entrevistados, que a cidade de Cáceres-MT ainda está acolhendo alunos imigrantes a passos lentos.

Evidenciamos, no decorrer das discussões, a existência de políticas públicas que garantem o recebimento, atendimento e ensino de alunos imigrantes em diversas modalidades de

maneira acolhedora e eficaz, porém não avistamos a realização dessas práticas.

Registramos que a maioria dos profissionais não conhece teorias que discutam o ensino de Língua Portuguesa para imigrantes, muito menos o PLAc. Além disso, notamos a ausência destes pressupostos na formação e formação continuada dos professores. Detectamos, também, que as escolas, mesmo possuindo demanda e atendendo a este público, ainda não o evidencia em seus documentos, como o PPP.

Como consequência, observamos que a falta de acolhimento e atendimento especializado tem prejudicado tanto o professor quanto o aluno. Em outras palavras, apesar da existência de políticas públicas, os profissionais docentes que atendem a este público continuam desamparados. Diante das dificuldades relatadas, observamos que a empatia e o afeto são os fatores que levaram professores a um melhor atendimento para com estes estudantes.

Nesta perspectiva, firmamos nossa pesquisa como uma maneira de denunciar a falta de amparo destes profissionais, seja na (in)formação ou no apoio que deveria não ser só “garantido” por lei, mas efetivo. E como consequência das falhas na aprendizagem, a marginalização de estudantes imigrantes continua sendo reforçada por este ciclo de ausências.

Assim, esperamos que nossa pesquisa possa inspirar profissionais da educação a conhecerem mais sobre a Língua de Acolhimento e, assim, impulsionar o Estado para a efetivação, modernização e ampliação das leis já existentes.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

ALLWRIGHT, D. **The death of the method**: plenary paper for the SGAV Conference. Carleton University: Ottawa, 1991.

AMADO, R. S. O ensino do português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista Siple**, Brasília, v. 4, n. 2, p. 6-14, 2013. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Amado_RS_16_2685141_OEnsinoDoPortuguesComoLinguaDeAcolhimentoParaRefugiados.pdf. Acesso em: 29 jul. 2024.

ANÇÃ, M. H. Português língua de acolhimento: entre contornos e aproximações. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE HISTÓRIA E SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM ÁFRICA E TIMOR, 1., 2003, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, 2003. p. 1-12.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BAKHTIN, M. Arte e responsabilidade. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

BARBOSA, L. M. A. Português língua de acolhimento: o que a prática nos ensina? *In*: SILVA, W. M.; SILVA, W. R.; Campos, D. M. (org.). **Desafios da formação de professores na linguística aplicada**. Campinas-SP: Pontes, 2019. p. 98-118.

- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Língua de acolhimento. *In*: CAVALCANTI, L.; BOTEGA, T.; TONHATI, T.; ARAUJO, D. (org.). **Dicionário crítico de migrações internacionais**. Brasília: Editora UnB, 2017. p. 434.
- BARTH, F. Os grupos étnicos e suas fronteiras. *In*: POUTIGNATI, P.; STREIFF-FENART, J. **O guru e o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000. p. 185-227.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. Needham Heights, MA: [s.n.], 1998.
- BOLÍVIA. **Constitución política del estado (CPE)**. Disponível em: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.
- BOLÍVAR, P. F. ROSA. M. MARIA. N. **Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada: interações entre Cáceres (Mato Grosso) e San Matías (Bolívia): a pertinência de uma nova cidade gêmea brasileira**. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9659>. Acesso em: 06 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. **Faixa de Fronteira: Programa de Promoção de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2009. Disponível em: <https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/ArquivosSNPU/Biblioteca/publicacoes/cartilha-faixa-de-fronteira.pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Secretaria de Programas regionais. **Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira**. Proposta de reestruturação do Programa de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2005. Disponível em: <https://antigo.mdr.gov.br/images/stories/>

ArquivosSNPU/Biblioteca/publicacoes/Introduo-e-antecedentes.pdf.
Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALDEIRA, P. A. M. **A imigração em Portugal**: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. 2012. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade de Lisboa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9931>. Acesso em: 1 abr. 2021.

CAMARGO, R.D.; MONTEIRO, F. M. A. A formação continuada em Mato Grosso. **Linhas Críticas**, Brasília-DF, v. 26, p. 3-21, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/30545/26664>. Acesso em: 10 out. 2021.

CANAGARAJAH, S. Subversive identities, pedagogical safe houses and critical learning. *In*: NORTON, B.; TOOHEY, K. (ed.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 116-137.

CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Campinas-SP: Papyrus, 1991.

CASTRO S. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2013.

COSTA, G. V.L. 2010. As fronteiras da identidade em Corumbá-MS: significados, discursos e práticas. *In*: COSTA, G.V.L. da; COSTA, E. A.; OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Estudos fronteiriços**. Campo Grande: Editora UFMS. p. 69-98. v. 1.

COSTA, G. V. L. Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira. **Mana**: Estudo de Antropologia

- Social, v. 21, n. 1, p. 35-63, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jmana/a/JJ3VbPbqps3cr94JpVQVMdR/>. Acesso em: 1 abr. 2021.
- COSTA, G. V. L. da. O muro invisível: a nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil- Bolívia. **Tempo Social**, v. 25, p. 141-156, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LTWhzRQFrxjRtJ9HMrdyRdh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 1 abr. 2021.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ELHAJJI, M. Mapas subjetivos de um mundo em movimento: migrações, mídia étnica e identidades transnacionais. In: MAIA, J; HELAL, C. (org.). **Comunicação, arte e cultura na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2012. p. 215-238.
- FERREIRA, J. C. **Enciclopédia ilustrada de Mato Grosso**. Cuiabá: Editora Buriti, 2004.
- FREEBODY, P. **Qualitative research in education: interaction and practice**. London: Sage, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GIDDENS, A. **The consequences of modernity**. Cambridge: Polity Press, 1990.
- GUIARRARA, P. Imigração no Brasil. **Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilescuela.uol.com.br/brasil/imigracao-no-brasil.htm>. Acesso em: 05 mar. 2024.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional:** novas políticas em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GUERRA, E. L. A. **Manual de pesquisa qualitativa.** Grupo Anima Educação. Belo Horizonte, 2014. p. 52.
Disponível em: <https://docente.ifsc.edu.br/luciane.oliveira/MaterialDidatico/P%C3%B3s%20Gest%C3%A3o%20Escolar/Legisla%C3%A7%C3%A3o%20e%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%ABlicas/Manual%20de%20Pesquisa%20Qualitativa.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

GRIMSON, A. Pensar fronteras desde las fronteras. **Nueva Sociedad**, n. 170, p. 162-166, 2000. Disponível em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/2916_1.pdf. Acesso em: 26 jul. 2021.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontes/article/view/886>. Acesso em: 12 jul. 2021.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

JESUS, N. M. A capitania de mato grosso: história, historiografia e fontes. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 5, n. 2, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://www.ppghis.com/territorios&fronteiras/index.php/v03n02/article/view/168>. Acesso em: 26 jul. 2021.

JÚNIOR, J. P. A. B. *et al.* **Dificuldades no aprendizado de língua estrangeira:** possíveis estratégias metodológicas para intervenção. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU), 5., 2018, Recife. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/46980>. Acesso em: 08 mar. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**. San Jose, v. 35, p. 537-560, 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5767449/mod_resource/content/1/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf. Acesso em: 13 fev. 2022.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p. 21-48.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições do ensino e a mediação do professor. *In*: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-142. *E-book*. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL-AAfetividadeemSaladeAula.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LOPEZ, Ana. Paula A. A aprendizagem de português por imigrantes deslocados forçados no Brasil: uma obrigação? **Revista X**, v. 13, n. 1, p. 9-34, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/60301>. Acesso em: 01 abr. 2021.

LOPEZ, Ana. Paula A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos,

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/RMSAAJTNHQ>. Acesso em: 01 abr. 2021.

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

MANETTA, A. Bolivianos no Brasil e o discurso da mídia jornalística. *In*: BAENINGER, R. (org.). **Imigração boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012. p. 257-270. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/imigracao-boliviana-no-brasil/>. Acesso em: 1 abr. 2021.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Segurança Pública. **Sobre o GEFRON. Mato Grosso**. 2002. Disponível em: <http://www.sesp.mt.gov.br/bases-do-gefron>. Acesso em: 03 set. 2021.

MATO GROSSO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Política de formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso**. Cuiabá: SUFP/SEDUC/MT, 2010.

MERRIAM, Sharan B. **Case study research in education**: a qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bay Publishers, 1988.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L.P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 85-107.

MOREIRA DA COSTA, J. E. **O manto do encoberto**: identidade e território entre os Chiquitano (MT). 2000. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Antropologia: Teoria e Métodos) –

Departamento de Antropologia, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2000.

MORO, M. R. Psicoterapia transcultural da migração. **Revista Psicologia**, São Paulo, v. 26, n.2, p. 186-192, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/102386>. Acesso em: 20 set. 2021.

MOURA FILHO, A. C. L. **Pelo inglês afora**: carreira profissional e autonomia na aprendizagem de inglês como língua estrangeira. 2005. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/jspui/handle/10482/1554>. Acesso em: 03 ago. 2024.

OLIVEIRA, G. M. Um atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. *In*: LOPES, L. P. M. (org.). **O português no século XXI**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 53-73.

OLIVEIRA, A. M. Processamento da linguagem num contexto migratório e de integração. *In*: GROSSO, M. **Educação em português e migrações**. Lisboa: Lidel, 2010. p. 30-47. Disponível em: <https://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/539>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PRABHU, N. S. There is no best method –why. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990. Disponível em: <https://neltachoutari.pbworks.com/f/There%20is%20no%20best%20method.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PRATT, M. L. Arts of the contact zone. **Profession**, v. 91, p. 33-40, 1991. Disponível em: <https://gato-docs.its.txst.edu/jcr:c0d3cfcfd-961c-4c96-b759-93007e68e1f0/Arts+of+the+Contact+Zone.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2024.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 149-168.

REIS, J.J. Presença negra: encontros e conflitos. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. p. 81-99. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/linkPdf.php?pdf=10021401-1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

RELATÓRIO anual de 2018. *In*: ACNUR. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/11/UNHCR_BR_19-H6-DonorReport_r4-Revised-WEB.pdf. 2018. Acesso em: 01 abr. 2021.

REYES, F. S. As perdas territoriais do estado boliviano (1825-1935). **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 161-182, 2009. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.2009.74148. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/74148>. Acesso em: 30 jul. 2024.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-276.

SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A. X.; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 569-584, 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/157>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília. Brasília, 2017. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/23980>. Acesso em: 14 set. 2021.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **História de Mato Grosso**: da ancestralidade aos dias atuais. Cuiabá: Entrelinhas, 2002.

SOUSA, M. G. Re-visitando a história: colonização portuguesa e subordinação cultura. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., 2008, Salvador. **Anais eletrônicos [...]**. Salvador: FACOM-UFBA, Salvador, 2008. Disponível em: http://www.uesc.br/icer/artigos/re-visitando_historia.pdf. Acesso em: 14 jul. 2021.

STAKE, Robert E. Case studies. *In*: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (ed.). **Handbook of qualitative reseach**. London: Sage, 1994. p. 236-247.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2018 (2ª edição), 373p.

VENÂNCIO, R. P. Presença portuguesa: de colonizadores a imigrantes. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil**: 500 anos de povoamento. Rio de Janeiro, 2000. p. 61-77. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/linkPdf.php?pdf=10021401-1.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2021.

SOBRE O AUTOR



Renan Monezi Lemes

Cacerense, graduado em Licenciatura Plena em Letras- Português/Inglês pela UNEMAT-Cáceres. Na mesma universidade, formou-se como Mestre em Linguística e, atualmente, cursa Doutorado na área. Desenvolve pesquisas na Linguística Aplicada. Possui interesse em assuntos transdisciplinares, partindo de princípios dialógicos e tecnológicos.

E-mail: renan.monezi@unemat.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6296646366766296>

Nesta obra, o leitor encontrará um estudo de caso que objetivou compreender práticas de ensino de língua portuguesa para imigrantes bolivianos matriculados nas escolas públicas de Cáceres-MT. Participaram dessa pesquisa professores de língua portuguesa e pedagogos do ensino básico regular e também do ensino de jovens e adultos (EJA). Nesse sentido, este trabalho mostra os desafios enfrentados por profissionais da educação que atendem a este público. O Português como Língua de Acolhimento (PLAc) foi a perspectiva central para o entendimento de como deveria ocorrer a acolhida e o ensino de português para imigrantes. Foi cunhada também a perspectiva de Acolhimento Dialógico, reforçando os conceitos de alteridade e dialogismo linguístico em práticas sociais de acolhimento linguístico.