



Português como Língua de Acolhimento e seu potencial curricular: perspectivas aplicadas à fronteira Brasil-Bolívia

Portuguese as a Welcoming Language and its curricular potential: applied perspectives to the Brazil-Bolivia border

Renan Monezi Lemes¹

Universidade do Estado de Mato Grosso

Dinaura Batista de Pádua²

Universidade Federal de Mato Grosso

Recebido em: 18 de outubro de 2024.

Aprovado em: 13 de março de 2024.

Como citar este trabalho:

LEMES, R. M.; PÁDUA, D. B. Português como Língua de Acolhimento e seu potencial curricular: perspectivas aplicadas à fronteira Brasil-Bolívia. **Traços de Linguagem**, v. 9, n. 1, 59-73, 2025.

RESUMO: Este trabalho bibliográfico qualitativo busca alinhar o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) como uma prática com potencial de formação curricular, ou seja, sua instituição enquanto Política Linguística. Para isso, realizamos reflexões a partir da região de fronteira entre Brasil e Bolívia, mais especificamente as cidades de Cáceres e San Matías. Elencamos proposições teóricas sobre fronteira nos quesitos históricos, geográficos, identitários e políticos. A partir de nossa exploração bibliográfica demonstramos o grande potencial do PLAc como uma política linguística eficaz, crítica e decolonial.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua de Acolhimento. Fronteira. Brasil-Bolívia. Políticas de Língua.

ABSTRACT: This qualitative bibliographic work aims to align Portuguese as a Welcoming Language as a practice with potential for curricular development, that is, its establishment as a Linguistic Policy. To do this, we reflect on the border region between Brazil and Bolivia, more specifically the cities of Cáceres and San Matías. We present theoretical propositions about the border in terms of historical, geographical, identity, and political aspects. Through our bibliographic exploration, we demonstrate the great potential of PLAc as an effective, critical, and decolonial language policy.

KEYWORDS: Portuguese as a Welcoming Language. Border. Brazil-Bolivia. Linguistic Policy.

¹ Doutorando e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Linguística (PPGL) da Universidade do Estado de Mato Grosso. Bolsista CAPES do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação Estratégico. Graduado em Licenciatura plena em Letras- Português/Inglês pela Universidade do Estado de Mato Grosso. Membro do grupo de pesquisa CNPq Linguagem, Tecnologia e Contemporaneidade em Linguística Aplicada (LINTECLA). Professor substituto de Língua Inglesa no Departamento de Letras da Universidade do Estado de Mato Grosso campus de Cáceres. renan.monezi@unemat.br.

² Professora efetiva do Departamento de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Doutora em Linguística pela Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat (2020-2024). Atua principalmente nos seguintes temas: Português Língua de Acolhimento (PLAc); Plurilinguismo, Cultura e ensino de línguas; e Interculturalidade Crítica. dinaurabatista@gmail.com.

1 Considerações iniciais

A cidade de Cáceres-MT recebe um grande fluxo de imigrantes bolivianos, pois faz fronteira com o país, mais especificamente, com a cidade de San Matías. Esse deslocamento possui um amplo histórico, pois acontece desde antes do estabelecimento das fronteiras entre Brasil e Bolívia. De acordo com Lemes (2022), nesta localidade fronteiriça existem fortes transações que influenciam os países desde a cultura até a economia.

Entendemos que os espaços fronteiriços possuem funcionamentos repletos de especificidades, que ampliam e regulam a tensão e o relacionamento entre países. Esse comportamento pode ser observado na fronteira entre o Brasil e a Bolívia, conhecida pela relação conflituosa de origem histórica e econômica.

Conforme Martins (2009), a singularidade das regiões de fronteira se dá nos conflitos alimentados pela alteridade. O Brasil, por possuir uma economia mais robusta, acaba “vencendo” o jogo econômico, criando, assim, estigmas advindos de relações de poder emplacadas nas esferas da sociedade. Lemes (2022) e Costa (2005) consideram a existência de mais de uma fronteira entre os países, tendo em vista que, além da fronteira geográfica, há também uma fronteira social, um muro imaginário que hierarquiza sujeitos por conta de sua nacionalidade e, também, sua língua.

Nesse contexto, ressaltamos que o migrante, seja ele imigrante ou refugiado, encontra-se situado em meio ao caos transnacional, levando-o a uma situação de existência, resistência e reexistência em uma nova sociedade. Sua constituição identitária, histórica, social e linguística recebe, de maneira incisiva, forças externas advindas das relações de poder que emergem do frágil relacionamento entre nações. Dessa forma, a soberania nacional, as fronteiras e os imaginários sociais funcionam como um estado de consciência hegemônica que marginaliza aqueles que perdem no injusto jogo de poder econômico e social.

A partir dessas considerações, este trabalho bibliográfico tem como objetivo discutir o Português como Língua de Acolhimento (PLAc) sob um ponto de vista sociopolítico, no intuito de demonstrar o potencial que esta especialidade de ensino possui para se estabelecer como um projeto de política linguística. Partimos do princípio de Rajagopalan (2011, p. 126-127) quando explica que o ensino de línguas é palco para políticas linguísticas, pois “engloba uma vasta gama de atividades que vão desde as políticas locais ou pontuais que envolvem o uso da língua às políticas mais complexas e organizadas pelas autoridades governamentais”.

Para tanto, pelo viés da Linguística Aplicada transdisciplinar, indisciplinar (Moita Lopes, 2006), crítica e transgressiva (Pennycook, 2006), apresentamos, inicialmente, os funcionamentos econômicos, sociais e identitários na fronteira entre Brasil e Bolívia, para, na sequência, estabelecer discussões que visam problematizar o acolhimento de imigrantes bolivianos nas escolas da cidade de Cáceres-MT, tomando como fonte de informação a pesquisa realizada por Lemes (2022) e os postulados do Português como Língua de Acolhimento (Barbosa; São Bernardo, 2018).

2 Formação da fronteira Brasil-Bolívia (Cáceres-San Matías)

De acordo com Mendes (2009), a cidade de Cáceres, em sua fundação, já era habitada por indígenas imigrados da República da Bolívia originários da província de Chiquitos, que hoje se chama Prado. Costa (2015) relata que indígenas bolivianos já transitavam, há muito tempo, pelas atuais fronteiras desses países. Reyes (2009, p. 173)

acrescenta que “até o final do século XIX, a fronteira entre Brasil e Bolívia foi alvo de constantes embates entre os dois países”.

Diante disso, Lemes (2022) avalia que a instituição dessas fronteiras não foi tarefa fácil para nenhum dos países, em razão das inúmeras interações transnacionais que havia na localidade. Sendo assim, após a criação das fronteiras geográficas, a dinâmica do relacionamento entre os países passou por adaptações.

No decorrer da história, houve algumas variações espaciais e de objetivos na definição da faixa de fronteira entre o Brasil e a Bolívia. Em 1890, através da Lei nº 601, de 18 de setembro, ficou definida, primariamente, 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 com a 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, leis relacionadas a essa área foram criadas. A Lei nº 2.597/1955 incluiu a faixa de fronteira como uma das áreas indispensáveis à segurança nacional (Brasil, 2005). Já a Lei nº 6.634/1979 e o Decreto nº 85.064/1980 consolidaram de vez a faixa de fronteira como área indispensável à segurança nacional e estabeleceram restrições ao uso da terra e à realização de uma série de atividades na área. Assim sendo, era necessário o prévio consentimento da Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional para, por exemplo, a abertura de vias de transporte, 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).

Já 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).

Nesse sentido, vislumbramos estreitas interações entre os governos dos países através da implementação de leis que, além de regulamentar o lado brasileiro da fronteira, instituíram políticas de relacionamento entre as nações, concedendo importantes permissões de vivência em ambos os países.

Atualmente, com base em um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2017, as cidades de Cáceres e San Matías tornaram-se cidades gêmeas em virtude das singulares dinâmicas que apresentam no espaço fronteiriço.

3 Constituição identitária na fronteira: relações de poder e conflitos

Para além das fronteiras geográficas, a inconsequente relação de poder desenvolvida nesse espaço transformou o relacionamento de brasileiros e bolivianos em uma disputa desigual. Apesar de os institutos técnicos dos governos apresentarem discursos de integração e colaboração entre as cidades, a realidade vivida é bem diferente. Em toda faixa de fronteira, não só em Cáceres, existem diversos estigmas que dificultam o pleno e saudável relacionamento entre as nacionalidades. De acordo com Costa (2013):

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 (Costa, 2013, p. 149-150).

Esse imaginário social revela altos níveis de intolerância e preconceito contra bolivianos por parte dos brasileiros. Santos (2010) explica que:

Adota-se como conceito, portanto, que o preconceito é a formulação de ideia ou ideias (que por vezes alicerçam atitudes concretas), calcadas em concepções prévias que não foram objeto de uma reflexão devida ou que foram elaboradas a partir de ideias deturpadas (Santos, 2010, p. 43).

Isso demonstra que a faixa de fronteira sobre a qual estamos discutindo possui funcionamentos sociais extremamente complexos e dinâmicos que se manifestam através de imaginários e discursos atravessados pelas relações de poder e pela xenofobia. Tais relações de poder acabam por estabelecer o migrante como um *outsider* (Elias; Scotson, 2000), sendo invisibilizado e marginalizado.

Esse processo de invisibilizar o “outro” /*outsider* aloca os estrangeiros na “zona do não-ser”, completamente separados por um muro invisível erguido por aqueles que pertencem à “zona do ser” (Fanon, 2010).

Em consonância, entendemos que essa formação imaginária preconceituosa se dá a partir do que Fanon (2010) conceitua como a marcação dos corpos, que nada mais é do que o meio para a construção da racialização de uma sociedade. É interessante observar que esse processo não acontece da mesma forma em todos os locais do mundo: enquanto em alguns lugares se dá a partir da diferenciação da cor da pele, em outros se dá pelas práticas étnicas e linguísticas, ou até mesmo por marcas religiosas ou culturais (Grosfoguel, 2011).

De acordo com Carvalho Ramos (2013), o Brasil passou, durante sua história, por três vertentes sob as quais estrangeiros eram vistos/tratados. O autor elenca:

[...] a) a visão tradicional do estrangeiro como elemento estranho à sociedade brasileira e criador de problemas diplomáticos; b) a visão tradicional do estrangeiro como imigrante, apto a ser integrado por meio de normas de imigração e naturalização; c) a visão contemporânea, quando o estrangeiro é visto como um cidadão, entendendo cidadania como aptidão de exercer direitos. (p. 725).

Apesar de advogar que a visão contemporânea concebe, ideologicamente, o estrangeiro enquanto cidadão, sabemos que o discurso hegemônico, as relações de poder e os imaginários sociais refletem outra realidade. É possível elencarmos o tratamento desigual dos estrangeiros que possuem capital e dos que estão à procura de trabalho. A facilidade de acesso ao país por estrangeiros endinheirados é, de maneira gritante, mais óbvia. Desvelamos aqui, então, a dicotomia do *estrangeiro bem-vindo* (possuidor de capital) e do *estrangeiro com deveres enquanto imigrante* (a procura de trabalho e melhores condições de vida).

No que tange o contexto fronteiriço, a constituição do nacional e estrangeiro, 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”³. Nesse viés, Lemes (2022, p. 26) defende que

³ Texto original: “que organiza el espacio cotidiano, determina acceso a derechos o define extranjería, y es condición para devenir persona en la vida local” (Grimson, 2003, p. 18)

“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’”.

De acordo com Barth (2000), é necessário o entendimento sobre a forma que a nacionalidade, como um discurso, será acionada por determinados grupos sociais em determinadas situações. O forte sentimento de alteridade nacional nas fronteiras ocorre porque 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 (Lemes, 2022). Consideramos, então, que o discurso nacionalista nas regiões fronteiriças fomenta efeitos reais de poder, constituindo-se ideologicamente em grupos sociais que convivem nas regiões fronteiriças e se manifestam na construção de fronteiras sociais, que excluem, selecionam e hierarquizam as pessoas conforme sua nacionalidade (Costa, 2013).

Nesse contexto, observamos a existência desses fatores na cidade de Cáceres, pois o sentimento de pertencimento é retirado do imigrante boliviano e a ele é negada a constituição de uma identidade não marginalizada em seu novo lugar de morada.

4 Imigração boliviana em Cáceres-MT: o contexto educacional

Mediante ao caos transnacional e fronteiriço estabelecido anteriormente, destacamos a figura do aluno boliviano. Como já dito, Cáceres recebe inúmeros imigrantes bolivianos e, por conta disso, muitos alunos estrangeiros são matriculados nas escolas (Lemes, 2022). Através de nossas discussões, consideramos que esses estudantes, mesmo quando inseridos nos espaços educacionais, estão sujeitos a estigmas, preconceito e xenofobia. Nesse sentido, vale refletir criticamente sobre como proteger esses alunos e educar a comunidade escolar local para que não reproduza discursos estereotipados.

Para além das normativas e currículos que guiam os percursos educacionais em níveis macros e micros, estabelecem-se, também, funcionamentos da sala de aula, da escola e do cotidiano enquanto fatores que dinamizam as práticas sociais de ensino. Isso significa que mesmo mediante regulamentações e leis que regem a educação, o ensino demanda uma visão crítica que se adapte à realidade de cada instituição.

Logo, o professor é aquele que toma para si a responsabilidade de avaliar como o ensino deve acontecer em determinado contexto. As metodologias e abordagens, mesmo que muitas vezes já estabelecidas por materiais didáticos e ideologias, estão sempre sujeitas a mudanças e adaptações. Negar a necessidade de adaptar-se é desconsiderar a complexidade que, naturalmente, constitui as práticas de ensino e aprendizagem, tendo como consequência práticas lineares que não privilegiam a heterogeneidade social e a aprendizagem individual.

De acordo com Lopes (2006), em relação a políticas e currículos, o Estado não é onipotente para com o que acontece na escola. A autora defende que implementar políticas institucionais não é o suficiente. Nesse sentido, o Estado não pode e não consegue garantir um ensino homogêneo no quesito qualidade e acesso, mesmo com documentos legais que regem a educação, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Segundo Lopes (2006, p. 35), é necessário “aprofundar a compreensão das relações saber-poder nas políticas de currículo no mundo globalizado” através de “comunidades epistêmicas, cujos discursos fundamentam a produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade”.

Quando pensamos na formulação de políticas em múltiplos contextos, estamos tomando a concepção de que a heterogeneidade das práticas sociais, dos sujeitos e dos

fluxos geográficos impõe necessidades educacionais baseadas em especificidades. Nesse caminho, a sala de aula em espaços fronteiriços - que recebe alunos imigrantes em meio a um jogo de poder econômico, imaginários xenofóbicos, relações conflituosas de identidade e multilinguismo - deve estar adaptada e fortalecida para com essa realidade.

Em sua pesquisa, Lemes (2022) demonstrou que professores das escolas públicas da cidade de Cáceres-MT possuem um déficit problemático no que tange ao ensino de Português para alunos estrangeiros, mais especificamente, bolivianos. O autor elencou diversos fatores que atrapalham e desafiam as práticas de ensino, como a falta de formação especializada, o não cumprimento de políticas públicas de acolhimento a essa população e os imaginários sociais preconceituosos que desestabilizam a constituição identitária de alunos bolivianos, prejudicando, por conseguinte, a performance na sala de aula.

Diante desses fatores, confirmarmos a necessidade de estabelecer políticas linguísticas que possam suprir as demandas nesse local. Para isso, é mister que as características da cidade sejam levadas em consideração. Nesse sentido, consideramos Cáceres: 1) um espaço de enunciação multilíngue; 2) um local de interação transnacional; 3) uma cidade dominada por ideologias coloniais; 4) um espaço propício para a (re)produção de discursos hegemônicos.

4.1 Cáceres-MT: um espaço de enunciação multilíngue e local de interação transnacional

Ao tomarmos a primeira consideração, refletimos sobre o multilinguismo que compreende a cidade. Apesar de não ser muito comum, além da Língua Portuguesa, diversos moradores de Cáceres, por serem bolivianos ou descendentes, falam, também, a Língua Espanhola. Já a Língua Inglesa, por demanda curricular, é ensinada em todas as escolas, diferentemente da espanhola. Além disso, frisamos a existência de variações linguísticas que dinamizam ainda mais o espaço enunciativo de Cáceres.

Seguindo esse mesmo caminho, Lemes (2022) advoga que a dinâmica linguística na cidade pode ser ainda maior, pois há probabilidade de, além do Espanhol, imigrantes bolivianos falarem a Língua Chiquitana e Castelhana.

Assim, concordamos com Guimarães (2002) ao dizer que os espaços enunciativos:

são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços "habitados" por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer. São espaços constituídos pela equivocidade própria do acontecimento: da deontologia que organiza e distribui papeis, e do conflito, indissociado desta deontologia, que redivide o sensível, os papeis sociais. O espaço de enunciação é um espaço político (...) (Guimarães, 2002, p. 13).

Ao elencar os sujeitos enquanto falantes que possuem o direito de dizer aos seus modos, o autor demonstra a importância de não sufocar/apagar a língua do outro. Falar, expressar-se, dizer, escrever, contar e produzir sentidos é um direito fundamental de todo ser humano. Consideramos que a política é, então, inerente à língua. Nesse sentido, defendemos que a cidade de Cáceres necessita de políticas que apontem para práticas multilíngues e que desconstruam a hegemonia linguística do Português.

Notamos que, nesse espaço enunciativo, o Espanhol possui menor prestígio, e é deixado de lado, com o Inglês como preferência para o aprendizado de língua estrangeira. Esse funcionamento social implica na desvalorização de nossos *hermanos* que estão constantemente interagindo conosco. Ribeiro e Velazquez (2020), apontam que:

Socialmente desalinhados no contexto linguístico estão cometendo uma espécie de contravenção ao que se entende como “bons costumes” dos brasileiros. Isto faz que muitos dos habitantes não nascidos no Brasil possam ter suas manifestações linguísticas e culturais oprimidas pela sociedade em que vivem. Suas raízes ficam à mercê de rupturas que futuramente seriam capazes de, talvez, apagarem suas identidades sociais e linguísticas (p. 52-53)

Os autores destacam, em sua crítica, situações em que os migrantes podem ver sua cultura e língua tornarem-se invisíveis para os brasileiros.

De acordo com Oliveira (2016):

Se as fronteiras, como outros espaços, são **multilíngues**, não quer dizer que sejam **plurilíngues**. Temos feito a distinção entre o termo que aponta para a presença de várias línguas, nunca localidade ou sociedade - **o multilinguismo, um termo descritivo**, portanto. Plurilinguismo, em contraste, seria o termo que aponta para uma valorização positiva deste multilinguismo, à sua utilização como efetivo recurso para a vida das pessoas envolvidas nas práticas comunicativas em questão, para as instituições e para o país: somente neste caso falamos de plurilinguismo. Assim, as nossas fronteiras são espaços multilíngues, mas dada à geopolítica dos Estados e muito especialmente do Estado brasileiro, recém começam a ser espaços plurilíngues. (p. 69, grifos nossos)

Nesse sentido, as políticas linguísticas devem demandar a formação de espaços plurilíngues, ou seja, o reconhecimento político do multilinguismo e a formulação de currículos que acolham diferentes línguas.

4.2 O domínio da colonialidade e a (re)produção de discursos hegemônicos em Cáceres- MT

Para que possamos compreender o porquê de a ideologia colonial ser tão presente em Cáceres, precisamos distinguir os termos colonialismo e colonialidade. De acordo com Quijano (2007), o sentido de colonialismo baseia-se na chegada de um povo, com uma identidade X (os colonizadores/as), a um território de outro povo, com uma identidade Y (os/as colonizados/as) que, através da força política e/ou militar, subjuga essa população para garantir a exploração das riquezas e do trabalho da colônia em benefício dos colonizadores, ficando a soberania do povo colonizado sob os interesses do povo que coloniza.

Em contrapartida, a colonialidade é compreendida como uma dimensão simbólica do colonialismo, que mantém as relações de poder que vieram da prática e dos discursos sustentados pelos colonizadores para manter a exploração dos povos. Dessa maneira, Restrepo e Rojas (2012) a definem como um fenômeno histórico complexo que vai para além do colonialismo, se referindo a padrões de relações de poder que operam pela naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais, de gênero e epistêmicas. A naturalização é a via pela qual se possibilita a reprodução das relações de dominação.

Observamos esse mesmo funcionamento na cidade de Cáceres-MT. Mesmo desprendida das amarras coloniais, o imaginário social que se manifesta na episteme cacerense ainda está comprometido pelas relações de poder estabelecidas pelos colonizadores. O subjugo do imigrante boliviano e de sua língua acontecem nos parâmetros supracitados. Nesse sentido, esse padrão de poder mantém e garante a exploração de seres humanos sobre outros e subalterniza e oblitera os conhecimentos, experiências e formas de vida de grupos subalternizados (Restrepo; Rojas, 2012).

Nesse contexto, observamos que a colonialidade está intrinsecamente ligada aos saberes, seres e poderes. Juntos, esses aspectos formam os viveres de um povo. Para Maldonado-Torres (2006, 2007), o aparecimento da colonialidade do ser responde à demanda de aprofundar o questionamento sobre os efeitos da colonialidade na experiência vivida, e tem como característica primordial a negação do outro não eurocêntrico. Esses efeitos atravessam a constituição do sujeito, tanto daqueles que podemos identificar como estando do lado do colonizado quanto daqueles do lado do colonizador.

De acordo com Restrepo e Rojas (2012), a inferiorização do outro colonial é uma característica da colonialidade do ser, já que este passa a identificar seu modo de vida e saberes como inferiores aos modernos. Essa visão arraiga a opinião daqueles que veem bolivianos como “inferiores” e “menos civilizado”.

4.2.1 Estratégias de resistência à colonialidade e hegemonia

Mignolo (2013) explica que para nos afastarmos de uma episteme colonial, duas perspectivas são necessárias: o paradigma do outro e o pensamento fronteiriço. O paradigma outro é uma expressão que, para o pesquisador, deve aglutinar diferentes saberes fronteiriços, não tem um lugar de origem ou autor de referência. Trata-se de uma diversidade de proposições que se apresenta como um pensamento utópico e crítico que se articula em todos os lugares nos quais a colonialidade negou a possibilidade de pensar, de ter razão, de pensar o futuro.

Na visão do autor, há abordagens críticas que são atravessadas pelo conceito de “ferida colonial”, uma marca deixada no corpo daqueles que são considerados condenados da terra (Fanon, 1968). Essa ferida é causada pela “diferença colonial”, conforme descrito por Mignolo (2013, 2009), que envolve a classificação de grupos ou populações do planeta com base em suas faltas e excessos, estabelecendo uma diferença e inferioridade em relação àqueles que fazem a classificação (Mignolo, 2013, p. 39). O autor argumenta que o “pensamento fronteiriço”, sob a perspectiva da subalternidade colonial, é um pensamento que não pode ignorar a modernidade, mas também não pode se submeter a ela (Mignolo, 2013, p. 51, tradução nossa).

Esse pensamento fronteiriço faz parte do imaginário do mundo moderno/colonial, apesar de ter sido subalternizado pelo controle do conhecimento e pela dominação da colonialidade do saber nas áreas da hermenêutica e epistemologia. Assim, o pensamento fronteiriço pode ser visto como uma ferramenta para a descolonização intelectual, política e econômica (Mignolo, 2013).

Walsh (2005, 2007) apresenta um conceito instigante para abordar estratégias decoloniais: a interculturalidade. Essa ideia envolve a criação de um novo imaginário social que possibilita a concepção de condições para uma organização social diferente, assim como a reconfiguração de saberes e modos de vida. A autora destaca que o projeto da interculturalidade, inspirado em experiências e propostas indígenas, propõe um desafio à colonialidade, buscando a descolonização como objetivo. Isso implica em projetos que visam transformar as relações, estruturas e instituições dominantes.

Para a pesquisadora, a eficácia do projeto intercultural só será alcançada mediante a criação efetiva de novas formas de relações, saberes e sujeitos. A autora argumenta que apenas ao afirmarmos a diferença, identificando o que está além da modernidade, mesmo que não seja possível estabelecer uma exterioridade absoluta, conseguiremos reestruturar as relações coloniais, abrindo caminho para outros paradigmas de existência e produção de conhecimento.

Walsh (2005, p. 30) propõe que essa estratégia seja “interculturalizar criticamente a partir da relação entre vários modos de pensar”. Esse posicionamento estratégico com a interculturalidade

(...) não tem como principal fim pluralizar ou abrir o pensamento eurocêntrico e dominante (um fim talvez associado ao pensamento fronteiriço), mas também, e ainda mais importante, construir vínculos estratégicos entre grupos e saberes subalternos (...) Iniciativas para estabelecer lugares epistêmicos de pensamentos-outros como a Universidade Intercultural ou a etnoeducação afro são ilustrações do posicionamento crítico fronteiriço que oferece a possibilidade de colocar ‘outros’ conhecimentos e cosmovisões em diálogo crítico com eles, mas também com conhecimentos e modos de vida tipicamente associados ao mundo ocidental (Walsh, 2005, p.31, tradução nossa).

Nesses preceitos, consideramos que para resistirmos aos percalços causados pela espisteme colonialista na cidade de Cáceres, é necessária uma tomada de decisões políticas e educacionais que visem a descolonização dos discursos e dos imaginários sociais que se manifestam através da xenofobia, das relações de poder e, principalmente, pela desvalorização dos seres e viveres do outro lado da fronteira.

5 O Português como Língua de Acolhimento e seu potencial enquanto política de língua

A partir das nossas discussões anteriores, apropriamo-nos das orientações do Português como Língua de Acolhimento (PLAc), com o objetivo de ampliar horizontes e contribuir para um ensino de português mais democrático, efetivo e respeitoso na cidade de Cáceres-MT.

Nesse contexto, Pádua (2024) enfatiza a necessidade do diálogo constante entre professores e aprendentes no sentido de reconhecer as demandas específicas dos grupos minorizados, a fim de traçar estratégias de ensino mais coerentes e promover a sua integração à comunidade local.

Evidenciamos que na educação, a diferença faz toda a diferença. Compreendemos que as diferenças linguísticas, culturais e identitárias - que geram tantos conflitos e alimentam estigmas e preconceitos, causando tanto prejuízo ao desenvolvimento do ensino - podem ser convertidas em ferramentas para a organização de uma prática docente mais plural, com foco na realidade social, que é diversa, porque o mundo é diverso, porque todos somos diferentes. A diferença é, quiçá, a única coisa que temos em comum. Entendemos, assim, que toda aula é um ato político, uma vez que ser professor nos tempos atuais é assumir o compromisso de defender uma educação que seja humanizadora, libertadora e crítica (Pádua, 2024, p. 118).

Nesse enfoque, queremos, nesta seção, marcar e demonstrar que o PLAc possui grande potencial para ir além de uma prática de ensino de língua, tornando-se um posicionamento efetivamente político que reverbere sentidos decoloniais e avance na contramão dos imaginários sociais deturpados. Nesse caminho, consideramos que a estrutura acolhedora deve ser vista de maneira macro sistêmica e dividida por subsistemas geridos pela demanda de especificidades do *locus* de aplicação.

5.1 *Status quo* das discussões sobre PLAc

Discutida inicialmente por Ançã (2003) e Grosso (2010), a ideia de Língua de Acolhimento (LAc) é criada para designar um novo viés de ensino-aprendizagem de línguas. Essa abordagem tem como objetivo ensinar a língua do país acolhedor (aquele que recebe migrantes), pensando, principalmente, no bem-estar e na integração social. 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).

Nesse viés, Barbosa e São Bernardo (2017, 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.

A língua, nesse sentido, situa-se não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um elemento de defesa pessoal (Lopez, 2016, p. 199) 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).

Dessa forma, existem demandas advindas do constante cenário de imigração para o Brasil 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 Português como Língua Estrangeira (PLE), não se propõe a fazer.

Em consonância, Lemes (2022) considera o PLAc desenvolvido no Brasil como uma abordagem de ensino de língua pós-moderna, pois foge da episteme eurocêntrica e valoriza o sujeito aprendente ante ao sistema e, assim, mediante um exercício de alteridade, reconhece suas especificidades. Conforme Barbosa e São Bernardo (2018, p. 485), no contexto do acolhimento

[...] 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.

Assim, concordamos com Lemes (2022) ao advogar que o PLAc deveria ser instituído nas escolas da fronteira entre Brasil e Bolívia e servir de inspiração para sua aplicação em outras áreas fronteiriças.

5.2 PLAc como um plano de acolhimento político e linguístico

Encontramos aqui a centralidade de nossas discussões. A pergunta que pretendemos responder é: Por que discutir o PLAc sob uma perspectiva política? Nossa resposta baseia-se na observação do contexto vivido por Cáceres e das discussões sobre a área de Políticas de Língua.

Pensar o político não é apenas analisar leis e seus pontos positivos e negativos. É, também, propor novas espistemes para valorizar e divulgar práticas positivas. O PLAc tem se mostrado um grande aliado de professores e pessoas em situação de vulnerabilidade em nosso país. Sua abertura para as especificidades comprovam o seu caráter dinâmico e adaptativo, concedendo ao professor e outros profissionais envolvidos na educação a liberdade de respaldar suas práticas nas demandas mais individuais dos alunos.

Como enfatiza Veiga (1992, p. 117):

Na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel. [...] é na sala de aula que o professor cria e recria as possibilidades de sua prática docente, toma decisões, revê seus procedimentos, avalia o que fez.

A partir desse alinhamento, prescrevemos o PLAc como um dispositivo político que transpassa a prática de ensino. Sua estrutura teórica demonstra potencial de transformar-se em um currículo que contemple as principais especificidades de onde for aplicado. Nesse sentido, vislumbramos sua importância e relevância nos espaços fronteiriços como na cidade de Cáceres. A implementação de discussões anticoloniais, a desconstrução de discursos hegemônicos e a valorização dos sujeitos, excluindo as relações de poder opressoras são ações específicas que podem ser abraçadas pelo potencial político do PLAc.

Segundo Kumaravadivelu (2014, p. 8), os métodos produzidos nos países capitalistas são claramente ligados à ideologia do falante nativo, ou seja, “promovem a presumida competência linguística, os estilos de aprendizagem, os padrões de comunicação, as máximas conversacionais, crenças culturais e até mesmo o sotaque de um falante nativo como norma a ser aprendida e ensinada”. Corroborando com o autor,

salientamos que as práticas de acolhimento desviam desse caminho reprodutor de ideologias dominantes.

Na perspectiva decolonial, Kumaravadivelu (2012, p. 24) defende que “simplesmente trabalhar com sistemas de conhecimento existentes apenas os reforçará em vez de reinventá-los”. É no caminho da inovação que se dão as discussões acolhedoras. O acolher de imigrantes e refugiados se dá por meio de práticas de ensino que designam discussões valiosas para tais. Barbosa e São Bernardo (2018) explicitam metodologias, abordagens e discussões que vão de encontro com as necessidades dos aprendentes, traçando um caminho inverso à reprodução de signos ideológicos corrompidos pela dominância.

Nesse contexto, compreendemos o PLAc como uma ruptura ao sistema opressor e o posicionamos enquanto “novas maneiras de construir sistemas de conhecimento e novas maneiras de utilizá-los nos contextos escolares” (Kumaravadivelu, 2012, p. 24).

Hoelzle (2016) indica em sua pesquisa a necessidade de espistemes que dialoguem com alunos de maneira crítica no contexto do inglês, mas que podemos tomar como lição para o PLAc.

[A]lém de conhecimentos linguísticos, como munir aquelas crianças com conhecimentos que as fortalecessem para agir no mundo social? Como fazê-las problematizar, por exemplo, que fatores levam uma criança a se envolver com o mundo das drogas? Como construir identidades que sejam pautadas por uma visão crítica deste mundo de tantas desigualdades? (Hoelzle, 2016, p. 13).

Dessa forma, currículos devem propor a geração de engajamento não apenas no nível da discussão racional ou da tomada de consciência em sala de aula, mas também no que se refere às vidas, aos corpos e aos desejos de discentes e docentes (Pennycook, 2001).

Assim, finalizamos nossas discussões tendo em vista as vastas possibilidades que o Português como Língua de Acolhimento pode assumir e o consideramos como uma importante maneira de defender alunos imigrantes da invisibilização, marginalização, apagamento histórico, social, político, cultural, ideológico e linguístico.

Considerações Finais

Este trabalho traz reflexões sobre as condições contextuais de Cáceres-MT, que faz divisa com a Bolívia, e analisa os funcionamentos fronteiriços que se estabelecem nessa espacialidade geográfica.

Realizamos uma caminhada que demonstrou a historicidade da formação da fronteira entre Cáceres e San Matías, as questões identitárias que se estabelecem nesse *locus*, as ideologias e discursos que tangem o imaginário social do lado brasileiro da fronteira, o recebimento de imigrantes bolivianos, problemáticas que envolvem o fato anterior e a proposição do Português como Língua de Acolhimento enquanto uma forte teoria de formação curricular.

Finalmente, concluímos que para um recebimento digno de imigrantes, é necessário o desenvolvimento de um pacote acolhedor que eduque não só alunos bolivianos, mas também brasileiros. Para tanto, cabe às instituições de ensino trabalhar na capacitação e qualificação profissional de docentes e técnicos, promovendo o envolvimento de toda a comunidade escolar para que reconheça e respeite as diferenças linguístico-culturais presentes no contexto local, entendendo as diferenças como um diferencial positivo para todos os envolvidos, reconhecendo o município de Cáceres como um espaço de enunciação plurilíngue.

REFERÊNCIAS

- ANÇÃ, M. H. Português Língua de Acolhimento: Entre contornos e aproximações. Congresso internacional sobre história e situação da educação em África e Timor. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas: [s.n.]. 2003. p. 1-6.
- BARBOSA, L. M. A.; SÃO BERNARDO, M. A. D. Língua de Acolhimento. In: Cavalcanti, L; Botega, T; Tonhati, T; Araújo, D. (Orgs.) Dicionário crítico de migrações internacionais. Brasília: Ed. UnB - 2017.
- BARBOSA, L. M. A; SÃO BERNARDO, M. A. Ensino de Português como Língua de Acolhimento: experiência em um curso de português para imigrantes e refugiados (as) no Brasil. Vertentes e Interfaces. 2018.
- 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.
- BRASIL. Ministério da Integração Nacional. Faixa de Fronteira: Programa de Promoção de Desenvolvimento da Faixa de Fronteira. Brasília: Ministério da Integração Nacional, 2009
- CALDEIRA, P. A. M. A imigração em Portugal: o português, língua de acolhimento e as problemáticas da identidade linguística e cultural. Tese (mestrado em Letras). Faculdade de Letras. Universidade de Lisboa, 2012.
- COSTA, G.L. Os bolivianos em Corumbá-MS: Conflitos e relações de poder na fronteira. Mana. 2015. P 35-63.
- ELIAS, N; SCOTSON, J. L. Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FANON, F. Pele negra máscaras brancas. Salvador: Editora da UFBA. 2008. Tradução de Renato da Silveira e Prefácio de Lewis R. Gordon.
- GUIMARÃES, E. Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- GRIMSON, A. (2003). La nación em sus límites: contrabandistas y exilados em la frontera Argentina-Brasil. Barcelona, Gedisa.
- GROSFUGUEL, R. La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión decolonial de Frantz Fanon y la sociología de Boaventura de Sousa Santos. In: Actas del IV training seminar del Foro de jóvenes investigadores en dinámicas interculturales (FJIDI), Barcelona, 26-28 de janeiro de 2011. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Ramon%20Grosfoguel%20CIDOB_2011.PDF. Acesso em: 07 nov. 2023.
- GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. Horizontes de Linguística Aplicada, v. 9, n. 2, 2010, p. 61-77.

- HOELZLE, M. J. L. R. (2016). Desestabilizando sociabilidades em uma sala de aula de Língua Inglesa de uma escola pública. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- LEMES, R. M. Práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para imigrantes bolivianos nas escolas públicas do município de Cáceres-MT: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, p. 90. 2022.
- LOPES, A. C. (2006). Discursos nas políticas de currículo. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, pp. 33-52.
- LOPEZ, A. P. A. Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. 260 f. Belo Horizonte, 2016.
- MALDONADO-TORRES, N. (2006). La topología del ser y la geopolítica del saber. Modernidade, império, colonialidad. In W. Mignolo. (Des)Colonialidad del ser e del saber en Bolivia: vídeos indígenas y los limites coloniales de la izquierda. Buenos Aires: Del Signo.
- MALDONADO-TORRES, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.
- MARTINS, José de Souza. (2009). Fronteira: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo, Contexto.
- MIGNOLO, W. (2013). Historias Locales/diseños Globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronteirizo. Madrid: Akal.
- MOITA LOPES (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola. 2006.
- OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. ReVEL, v. 14, n. 26, 2016.
- PÁDUA, D. B. Português como Língua de Acolhimento para estudantes surdos: (sobre)vivências entre sinais e palavras. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, p. 128. 2024.
- PENNYCOOK, A. (2001). Critical applied linguistics: a critical introduction. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) Por uma linguística aplicada indisciplinar. São Paulo: Parábola, 2006.
- RAJAGOPALAN, K. (2011). A norma linguística do ponto de vista da política linguística. In: LAGARES, X. C.; BAGNO, M. (Org.). Políticas da norma e conflitos linguísticos. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 121-128.
- QUIJANO, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In: S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores.

Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.

RAMOS, A. de C. O novo Direito Internacional Privado e o conflito de fontes na cooperação jurídica internacional. Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, [S. l.], v. 108, p. 621-647, 2013. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67998>. Acesso em: 7 nov. 2023.

REYES, F. S. As Perdas Territoriais do Estado Boliviano (1825- 1935). GEOUSP - Espaço e tempo, São Paulo, Edição Especial, 2009. pp. 161-191.

RESTREPO, E., & ROJAS A. (2012). Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Ed. Universidad del Cauca, Popayán.

RIBEIRO, S. B. C. e VELAZQUEZ, Dario. A marcação simbólica e a sua relação com as práticas linguísticas de fronteira. In: Diana Araujo Pereira; Laura Fortes; Livia Santos de Souza; Simone Beatriz Cordeiro Ribeiro [Orgs.] Territórios em disputa: línguas, memórias e identidades. (Coleção: América Latina interdisciplinar e plural. Vol. 2). São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 219p.

SANTOS, C. J. Crimes de Preconceito e de Discriminação. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

VEIGA, I. P A. A prática pedagógica do professor de didática. 2 ed. Campinas: Papirus, 1992

WALSH, C. (2005). Introducción. In: C. Walsh. Pensamiento crítico y matriz colonial. Quito: UASB-AbyaYala.

WALSH, C. (2007). Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel. (Orgs.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: siglo del Hombre Editores. Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana.