

organizador

Gabriel Nascimento

# FOTOGRAFIAS DE LINGÜÍSTICA APLICADA

ensino crítico de línguas  
para o século XXI

Uma homenagem  
à professora Maria D'Ajuda  
Alomba Ribeiro





organizador

Gabriel Nascimento

# FOTOGRAFIAS DE LINGÜÍSTICA APLICADA

ensino crítico de línguas  
para o século XXI

Uma homenagem  
à professora Maria D'Ajuda  
Alomba Ribeiro



| São Paulo | 2 0 2 3 |





Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F761

Fotografias de linguística aplicada: ensino crítico de línguas para o século XXI – Uma homenagem à professora Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro / Gabriel Nascimento (Organizador). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-670-2

DOI 10.31560/pimentacultural/2023.96702

1. Linguística. 2. Fotografia. 3. Línguas – Estudo e ensino.  
I. Nascimento, Gabriel (Organizador). II. Título.

CDD: 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguística

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2023 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2023 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

---

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Bibliotecária	Jéssica Castro Alves de Oliveira
Imagens da capa	
Tipografias	Swiss 721, Gravtrac, Acumin Variable Concept
Revisão	Tascieli Feltrin
Organizador	Gabriel Nascimento

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt  
*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosangela Colares Lavand  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes  
*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos  
*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiana Barcelos da Silva.  
*Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*



Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabília Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert PolInow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jônata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luis de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Katia Bruginski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*



Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patrícia Bieging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*



## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho  
*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes  
*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Pedro Augusto Paula do Carmo  
*Universidade Paulista, Brasil*

Samara Castro da Silva  
*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento  
*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira  
*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

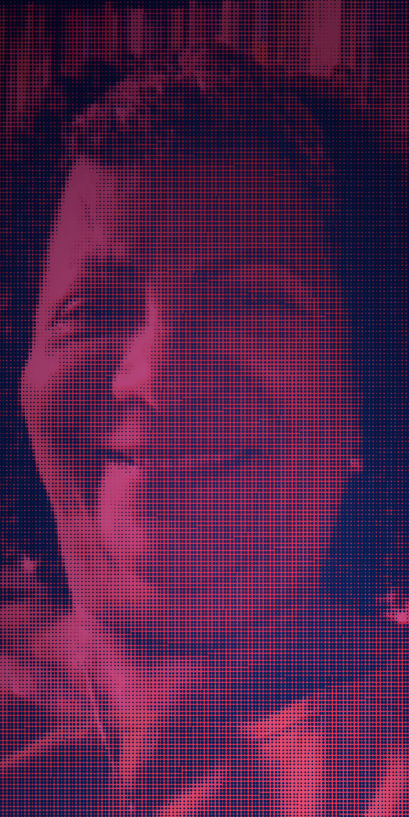
Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.





Financiamento via programa de Auxílio Financeiro a Projeto Educacional e de Pesquisa – AUXPE (Capes), por intermédio do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGL-UESC).



## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>11</b>
--------------------------	-----------

### Capítulo 1

<b>Lingua(gem), colonialidade e racialização:</b> uma reflexão discursiva.....	<b>14</b>
---	-----------

*Suellen Thomaz de Aquino Martins*

*Rogério Modesto*

### Capítulo 2

<b>O uso do português na paisagem</b> <b>lingüística de Macau.....</b>	<b>34</b>
---	-----------

*Maria José dos Reis Grosso*

### Capítulo 3

<b>As linguagens entre nós, outros:</b> representações da experiência de ensinar/aprender .....	<b>54</b>
---	-----------

*Scheilla Franca de Souza*

### Capítulo 4

<b>A representação do brasileiro como acolhedor</b> <b>e o racismo no Brasil: reflexões a partir</b> de narrativas de estudantes de PLE .....	<b>78</b>
---	-----------

*Danúsia Torres dos Santos*

*Gabriela Viol Valle*

*Raquel de Lima Correia*



Capítulo 5

**Corpus que tem corpo e corpo/corpus:**

linguagem, corporeidade e identidade

negra na performance ..... 108

*Fernando Porfírio Lima*

*Gabriel Nascimento*

Capítulo 6

**Língua de acolhimento, cultura e ensino**

**de português para imigrantes venezuelanos:**

uma experiência no norte do Brasil..... 141

*Maria D ´Ajuda Alomba Ribeiro*

*Rouse Karoline Coelho Duarte Santos*

**Sobre os autores e as autoras ..... 171**

**Índice remissivo..... 173**



## APRESENTAÇÃO

Este livro nasce de um grande esforço coletivo. Quiseram os ori-xás e nossos encantados, nossos ancestrais que tombaram nos tom-beiros desde a escravidão, que nascesse há uns 70 anos a professora Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro. Este livro surge do mesmo esforço cole-tivo de onde nasce Maria D'ajuda, do esforço coletivo de existência do nosso povo. Pequenino perante Maria D'Ajuda, este livro se soma aos esforços de discutir a nossa área de estudos linguísticos diante da sua presença, de sua vida e de sua experiência em todas essas décadas.

Griot, D'Ajuda é Professora Emérita da Universidade Estadual de Santa Cruz e foi Pesquisadora Visitante na Universidade Federal de Ro-raima. A incansável D'Ajuda, como eu disse a vida inteira, completou seus 70 anos, idade que nos honra em abundância do trabalho que ela desempenhou para o país nesses anos todos, tendo formado gerações de professores pesquisadores, pesquisadores e formadores de profes-sores. Gestora, ajudou na expansão de dois programas de Pós-gradua-ção em Letras/Linguística, tendo colaborado como professora visitante em mais um. Foi de tudo. De professora a secretária municipal de edu-cação. De firme pesquisadora à avó coruja. São muitas as D'Ajudas que compõem este mundo.

As fotografias de linguística aplicada neste livro vão na direção dos olhares diversos, multidisciplinares, mas coesos, de onde surge a formação básica e aplicada que nossa homenageada sempre ofe-receu em sua trajetória. Certamente, este ainda não é um projeto do tamanho de sua grandeza, mas vale pela tentativa.

Ainda profundamente bitolados na forma, os estudos linguísticos já encontram nos estudos de linguística aplicada algumas muitas formas de respiro. O primeiro deles, já neste livro, é a aproximação de uma



posição em que linguagem e linguística, juntas, passem da interdição à auditoria. Sem auditarmos os sentidos e significados do nosso fazer científico passamos sempre a uma posição pouco meritória e muito endógena. Durante muito tempo, o que conhecíamos de linguística era produto de uma interdição, sempre a partir daqueles que detinham o poder absoluto do dizer da área, em geral brancos e sudestinos.

Não basta qualquer esforço contrário, pois não queremos apenas responder à linguística como um lugar distante. Somos nós que continuamos a fazer linguística, em que pese esse nome, ainda pesado, seja disputado pelos quatro cantos do país de muitas formas. Responder seria validar a visão de linguística construída a partir do hemisfério norte. Tampouco vamos *pular essa fogueira*. Isso também seria se calar diante do desastre que significou a visão de língua neste país até então.

Por isso, precisamos interrogar a nós mesmos sobre qual linguística fazemos. Qual a visão de língua do nosso trabalho? Isso ajuda a não *responder* a uma linguística que sempre nos excluiu como sujeitos e lideranças dela, e a sermos os linguistas que continuam a pensar língua, ensino de línguas e seus diversos objetos.

Em todos esses contextos, Maria D'Ajuda, e o esforço coletivo do nosso povo em torná-la uma das grandes representantes da área neste país, nos fizeram trilhar importantes questionamentos.

Eu conheci Maria D'Ajuda como uma mulher ativa e firme, dentro do esforço coletivo de nossa existência que comentei inicialmente. Num país extremamente racista, o que se espera das pessoas negras é sua subserviência. Dissimulado, o racismo não consegue aprisionar corações livres e que foram forjados na liberdade em suas memórias ancestrais. D'Ajuda nunca foi exemplo algum de subserviência. Ao contrário. Tal como fazemos neste livro, ela sempre ousou com a altivez a não responder e, ao ser ativa, a sempre dar a resposta devida.



D'Ajuda foi como educadora exatamente esse exemplo. Ativa e humilde, gigante por nossa própria natureza, sempre foi uma professora atenta, uma sensível orientadora e uma colega disciplinada.

Muitos textos neste livro caminham lado a lado de um futuro que se aproxima das respostas dos nossos ancestrais africanos à modernidade, que é sempre seguir se transformando num antídoto às formas de aprisionamento nessa modernidade. Sufocante e cruel, essa modernidade jamais vencerá nosso povo.

Assim, o Capítulo 1 apresenta paralelos importantes de racialidade, discursividade e colonização que ainda hoje são cruciais para repensarmos os limites da linguagem. Em seguida, no Capítulo 2, vamos observar os significados das paisagens linguísticas para o uso linguístico do Português em Macau. No Capítulo 3 estaremos lado a lado com as visões de linguagem que as artes diversas, entre elas as visuais, fazem emergir nos nossos sentidos de língua e discurso. Isso tudo nos leva ao Capítulo 4, quando nossa visão de língua é desafiada pela crítica aos estereótipos que temos de nós mesmos e que gostamos de ter, como a ideia de povo acolhedor. No Capítulo 5 viajaremos pelas noções de corpo e linguagem, buscando acolher, a partir de uma filosofia da linguagem que surge dessa corporeidade, nosso lugar ontológico no mundo. Por fim, com o Capítulo 6 terminaremos este livro entregando ao leitor uma discussão sobre Português como língua de acolhimento e as relações disso com essa nova guinada de imigração no Brasil.

Ao fim deste livro o leitor encontrará um esforço coletivo, mas de existência da própria área de estudos linguísticos como um lugar que respira as possibilidades de futuro, dentre as quais aquelas em que a trajetória de linguistas aplicadas como Maria D'Ajuda nos ofereceram.

Boa leitura!  
Gabriel Nascimento  
Organizador



# 1

Suellen Thomaz de Aquino Martins

Rogério Modesto

## **Lingua(gem), colonialidade e racialização:** uma reflexão discursiva

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96702.1



## INTRODUÇÃO

Neste primeiro capítulo tecemos reflexões sobre a racialidade (a produção das noções de raça, de racismo e de processo de racialização, bem como seus efeitos sócio-históricos) a partir de uma perspectiva discursiva, tendo em vista a articulação desse pensamento com inspiração a partir do trabalho discursivo e educacional da professora Maria D'Ajuda em todos esses anos. Mais especificamente, discutimos sobre raça, racismo e racialidade como dimensão constitutiva das condições de produção dos discursos (em formações sociais marcadas pela colonialidade) e dos processos de identificação e subjetivação dos sujeitos (MODESTO, 2021).

Compartilhamos com nossa homenageada, a professora Maria D'Ajuda algumas das realidades que nos trazem a este livro. Uma vez que a primeira autora é professora de Língua Inglesa (LI) e pesquisadora em formação na área da Linguística Aplicada (Crítica), tendo como foco a perspectiva decolonial<sup>1</sup>, e o segundo autor um professor de Língua Portuguesa, Linguística e pesquisador dedicado a discussões sobre língua, resistência, discurso e relações raciais, convidamos você, cara/o leitora/or, a se unir a nós no propósito de pensarmos discursivamente sobre a problemática relação entre língua(gem), colonialidade e racialização, que nos permite refletir sobre os processos responsáveis por sua construção - como o desenvolvimento de ideologias coloniais e nacionalistas, que invisibilizaram e dizimaram algumas línguas -, bem como sobre o preconceito linguístico que tem suas bases no racismo e racialismo<sup>2</sup>.

- 1 Para Mignolo (2005, p. 29-30) decolonialidade tem a ver com “a abertura e a liberdade de pensamento e de outras formas de vida (outras economias, outras teorias políticas); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica e da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia”. Ou seja, é procurar formas de organização social e ontologias outras e pensar criticamente para romper o colonialismo em nossas vidas, práticas e discursos hegemônicos influenciados pelo Norte Global.
- 2 “Que entende raça com o signo estável e acabado dentro de um biologicismo criado no seio da branquitude racista moderna, e cujas raízes no Brasil têm como principal membro o médico legalista Nina Rodrigues” (NASCIMENTO, 2020, p. 184).



Pensar a conceituação de língua a partir de sua relação estruturante com o colonialismo<sup>3</sup>, com a colonialidade<sup>4</sup> e com a racialização é o que nos propomos com este trabalho. Argumentamos que a colonialidade se trata da imposição de uma forma única de pensar, que é instituída como padrão para apagamento de diferenças e identidades. Quando se trata de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, defendemos a relevância de olharmos, por exemplo, para outras variantes do inglês que não sejam somente o americano e o britânico. Desenvolvemos uma abordagem discursiva (PÊCHEUX, 2011; MODESTO, 2021) desta questão, ou seja, consideramos a relação entre formação social, condição de produção e linguagem para compreendermos como a produção dos sentidos que circulam socialmente são afetados pela história e, nesse caso, por uma história marcada por colonialismo e racialidade. Ensaíamos refletir sobre os processos discursivos que conduzem à construção de conceitos de língua e raça ou língua e racismo, contribuir com estudos raciais da área (FANON, 1952; FERREIRA, 2014, ALMEIDA, 2019; dentre outros) e pensar discursivamente esses conceitos, visto que a formação social é enlaçada a processos sociais e discursivos de racialização (MODESTO, 2021) e que não existe colonialidade sem racismo (ALMEIDA, 2019).

Compreendemos língua, raça e racismo como construções históricas, discursivas, significantes, deslizantes (HALL, 2021), que foram inventadas, efeito do projeto nacionalista e colonialista, que sustentou a produção/formação das sociedades capitalistas (especificamente a nossa) tal como as conhecemos, e de um processo de interpelação

- 3 “Uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2010, p. 84). Em outras palavras, um sistema de exploração humana, que se utiliza da racialização para praticar o genocídio, cuja origem se dá na violência.
- 4 Mesmo com o fim do colonialismo na América Latina, a colonialidade se manteve e se apresenta, segundo Mignolo (2006, p.15) de três formas: a colonialidade do poder, relacionada à economia e política, a colonialidade do saber -*epistêmico, racial, e forma de enxergar a relação entre línguas e conhecimento* -, e a colonialidade do ser, que tem a ver com subjetividade e controle da sexualidade/gêneros.



ideológica, que produziu sujeitos racializados e que pudessem reproduzir a ideologia colonial e pauta, apesar de suas resistências.

Portanto, se a língua é uma invenção – foi construída, cabe reconstituição (MAKONI; PENNYCOOK, 2007; NASCIMENTO, 2020) –, isso implica que sua construção precisa estar alinhada às condições de produção coloniais. Em outras palavras, implicar dizer que colonialidade e língua estão imbricadas, sendo que esta última perpetua relações de poder e se constitui como uma ferramenta para domínio e hierarquização – uma das “redes de poder instauradas nos processos coloniais de racialização [da cultura, dos corpos, dos saberes]. Usar uma ou outra língua, falar de uma forma ou de outra, falar *melhor* ou *pior*, equivale a ocupar ou interpelar uma posição nas relações raciais” (PINTO, 2010, p. 73).

Por sua vez, entendemos racialização, a partir de Veronelli (2016) e Nascimento (2019), como processo em que se racializa através da linguagem, por meio da colonialidade da linguagem e do discurso. Ou seja, classificam-se e segregam-se saberes, línguas e corpos por meio da racialização, que por sua vez, reforça a perpetuação das colonialidades. Busca-se, portanto, a partir desse ato, uma homogeneização de mundo, para hierarquizar e subalternizar sujeitos e saberes.

Segundo Veronelli (2016, p. 406, grifos da autora), “a *colonialidade da linguagem e do discurso* constitui um aparelho sofisticado, agentes religiosos, civis e educacionais, instituições e práticas que naturalizaram a dominação colonial discursivamente”. Nesse sentido, a racialização utiliza a linguagem como forma de colonizar. A linguagem tem resquícios da prática colonial que a racializa (NASCIMENTO, 2020). Língua, raça, racismo e racialidade são como dimensão constitutiva das condições de produção dos discursos (em formações sociais marcadas pela colonialidade) e dos processos de identificação e subjetivação dos sujeitos.



É inegável que é desafiador resistirmos à dominação (do capitalismo, da fixidez dos corpos, do racismo, etc.) se somos interpelados pela ideologia. Enquanto professora negra de inglês, penso como essa construção impacta as políticas linguísticas e atravessa nossas identidades. Então, buscamos refletir sobre os pontos onde língua, colonialidade e racialização se relacionam, como forma de resistência. Para tanto, tomamos para nós as palavras de Nascimento (2020, p. 79) que diz que a “racialização ocorre na língua, em que se racializa através da língua”, e o racismo impacta a construção da língua/dos regimes metadiscursivos<sup>5</sup> (MAKONI; PENYCOOK, 2007). Inspirados em Modesto (2021) e Nascimento (2020), e por acreditar que “todo discurso remete a um outro discurso, presente nele por sua ausência necessária” (ORLANDI, 1996, p. 30), dialogamos com a materialidade de nossas próprias vozes/corpos, que refletem discursos outros silenciados, e de um dizer de si/“lôcus de enunciação” sobre sermos professores negros de línguas.

Este capítulo está estruturado em 2 seções. Na primeira a primeira autora nos guia em algumas reflexões sobre raça/racismo, língua(gem) e colonialidade a partir de sua voz e seu corpo, o que justifica a escrita do diálogo em primeira pessoa. Na segunda discutimos coletivamente sobre as colonialidades que se constituem por meio da racialização da língua.

## RAÇA/RACISMO, LÍNGUA(GEM) E COLONIALIDADE

Já faz algum tempo que certos laboratórios projetam descobrir um soro para desempretec; os laboratórios mais sérios do mundo enxaguaram suas provetas, ajustaram suas balanças

5 Para Makoni e Pennycook (2007, p. 2, grifos nossos) regimes metadiscursivos são “**representações da lingual que, junto com traços materiais do que de fato está ocorrendo na língua, constituem formas de ‘ação social’, fatos sociais e que funcionam com agentes do exercício do poder político e social**”




e iniciaram pesquisas que permitirão aos coitados dos pretos branquear e, assim, não suportar mais o peso dessa maldição corporal (FANON, 2008, p. 104-105).

Abro meu diálogo trazendo Fanon (2008), pois gostaria de iniciar nossa reflexão a partir de algumas formas de violência (relacionadas à língua, à cor da pele, etc.) que têm sido impostas a pessoas não brancas como eu. Pensar que a busca pelo *desempretecimento* não se deu através de laboratórios, mas por meio de questões culturais que nos foram impostas/padrões de beleza brancos para minimizar as características não brancas dos corpos pretos é algo que ainda me assusta. Quando eu era mais nova, lembro que chamar o outro de preto parecia uma ofensa, falas como: “você nem é tão preto, é moreno”. Por causa disso, me reconhecer como preta foi um processo para mim, visto que meu cabelo foi alisado (a pedido meu) aos 7 anos e por ter uma pele menos escura, eu passava como morena, o que era motivo de orgulho na época.

Depois passei a me reconhecer como parda e na fase adulta (mas somente após me graduar), passei a me reconhecer como mulher preta. Descobri minha negritude e minhas características étnicas e me orgulho delas. Minha mente foi tomada, fui interpelada pela ideologia branca, “detonaram meu tímpano com a antropogafia” (FANON, 2008) e minha identidade foi roubada desde muito nova. Como já nos ensinou Orlandi (2001, p. 105), “[...] uma vez interpelado pela ideologia em sujeito, em um processo simbólico, o indivíduo, agora enquanto sujeito, determina-se pelo modo como, na história, terá sua forma individualizada concreta.” Portanto, ainda hoje é um processo de aceitação contínuo em relação ao meu cabelo (que assumi há pouco mais de 5 anos), em especial, porque minha mãe alisa cabelos como profissão, então ainda ouço em casa frases como: “deixa eu alisar somente a raiz”, “seu cabelo está lindo, mas está muito armado”. Sinto que o processo de *desempretecer* sempre fez parte do meu contexto familiar, mesmo sem intenção direta. A desconstrução de crenças como essa é um processo.





Outras formas de violência/racismo acometem pessoas não-brancas como eu diariamente, quer seja por seu cabelo, pelo esquema epidérmico racial, por suas vestimentas. No mercado, nas lojas, pessoas pretas são seguidas, por acharem que irão roubar algo. Diversos casos recentes reportam a brutalidade a que o corpo negro é submetido. Há alguns meses, no mercado, no Rio Grande do Sul, um homem negro foi espancado até a morte na frente de sua esposa, por acharem que ele tinha roubado um produto. Um skatista negro, com um canal no *Youtube*<sup>6</sup>, foi intimidado enquanto fazia suas manobras para o canal. Mais recente, dia 01/12/21 inclusive, um suspeito de roubo, negro, foi algemado na moto e arrastado pela cidade. Ou seja, preto ainda é visto como animal, “ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto” (FANON, 2008, p. 107).

Em conjunto, as notícias põem em xeque essa interpretação dos “casos isolados” fazendo ressoar na memória discursiva os dizeres em torno do “genocídio” brasileiro, em especial o genocídio da população negra, das comunidades de periferia, e do modo como o aparelho repressor de estado está implicado nessa prática política violenta, colonial e racista (MODESTO, 2021, p.13).

A partir de práticas como essa, tentam(ram) de toda forma nos convencer que não podíamos ocupar todos os espaços. Buscam(ram) identificar a diferença pela cor da pele, nos tornar subalternos e nos oprimir. Durante muito tempo passamos a enfrentar o olhar de julgamento do branco, em que diziam, por exemplo, que nossos ossos eram pesados demais para praticar certos esportes, como a natação (tipicamente um espaço de brancos). No entanto, podemos dizer que somente quando essas questões passaram a ser “organizadas dentro da linguagem, dentro do discurso, dentro dos sistemas de sentido, é que podemos dizer que as diferenças adquiriram sentido e se tornaram fatores da cultura humana e da regulação de condutas [...] conceito discursivo de raça” (HALL, 2021, p. 3).

6 Plataforma de compartilhamento de vídeos (<https://www.youtube.com/>).



Segundo Orlandi (2008), no momento de produção dos discursos em que o contexto histórico-ideológico/condições de produção age e marca incontornavelmente o acontecimento do discurso. Isso faz muito sentido se pensarmos que apesar dos pretos passarem a ocupar espaços ditos brancos, como a profissão de professor ou médico, ainda é preciso justificar sua presença e características, já que para o outro os pretos eram(são) selvagens, estúpidos, analfabetos. Ou seja, as condições histórico-ideológicas de produção mantêm a constituição dos discursos. Portanto, ainda hoje, pretos são confundidos com enfermeiros ao invés de médicos, ladrão ao invés de atleta, etc. Outro caso aconteceu no enterro da cantora Marília Mendonça em que o marido de sua mãe foi confundido com o segurança<sup>7</sup>. Percebemos que quando um negro erra, ele é rechaçado, diferente do branco que é acolhido. Programas que retrataram de forma televisionada a vida como ela é, na rede aberta, como o BBB/ A fazenda (2021), trazem muitos exemplos disso, como o tratamento dado ao “mau comportamento” da cantora negra Karol Conká<sup>8</sup> em comparação à modelo branca brasileira Dayane Mello<sup>9</sup>.

Ao ressaltar raça como questão discursiva, conseguimos apontar que raça é uma construção histórica, ligada à colonialidade, ideologia. A ideia de raça foi criada para segregar os povos, um componente fundante das desigualdades e violências desde os tempos da colonização que era usada para distinguir grupos sociais nas metrópoles e colônias. Portanto, oportunizar que a sociedade pense os efeitos da colonização patriarcal, capitalista e racista nas condições de produção dos discursos é algo necessário e urgente. Para Pêcheux (2011, p. 59), evidenciando “a materialidade da língua na discursividade do arquivo” possibilitará sinalizarmos os efeitos da racialização.

7 Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/veja-gente/espantoso-racismo-velorio-de-marilia-mendonca/> Acesso: 20 ago. 2022

8 Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/download/51090/31160/184858> Acesso: 20 ago. 2022

9 Disponível em: <https://catracalivre.com.br/entretenimento/internautas-privilegio-branco-dayane-a-fazenda/> Acesso: 20 ago. 2022



Segundo Modesto,

[...] a produção de discursos racialmente orientados vai além das especificidades dos discursos *de* e *sobre* raça, uma vez que a materialidade do discursivo das/nas condições de produção brasileiras apontam para o funcionamento de discursos racializados em larga escala e em diversas instâncias, tecnologias e materialidades à primeira vista não necessariamente inscritas tematicamente na discussão racial (MODESTO, 2021, p. 3).

Pêcheux (2011) e Modesto (2021) me fazem lembrar da primeira vez que senti o ataque racista. Foi há uns 4 anos, quando comecei a fazer transição capilar e passei a usar tranças. Na época eu coordenava uma escola de idiomas em Itabuna onde os clientes/pais de alunos tinham um padrão social alto. Lembro de agendar uma reunião com a mãe de uma aluna e neste dia convidei a diretora pedagógica para participar. Lembro de me sentar da cadeira da diretoria, como era de costume quando atendia os pais, e a diretora sentou-se ao meu lado. Ao me reportar à mãe sobre as questões de sua filha, ela se dirigia à diretora para responder os meus questionamentos. Na época eu não tinha noção do racismo que estava me sendo acometido. Sempre tive cabelo alisado e nunca tinha me dado conta desta mudança de olhar para comigo. Nem mesmo nesse dia eu me dei conta, pois eu era fruto do mito da “democracia racial” que “nos faz olhar para nós mesmos de uma maneira idealizada, fingindo não haver entre nós diferenças quando, ao contrário, elas gritam seus gritos ensurdecedores” (MODESTO, 2021, p. 8). Somente após anos, refletindo sobre meu processo de transição, sobre questões raciais, que esta lembrança me veio à mente e me dei conta do reconhecimento do meu corpo racializado na terceira pessoa. Diante disso, é inegável que se “do ponto de vista biológico a noção de raça e suas derivadas não se sustentam, do ponto de vista social, os efeitos maléficos desse falso conceito científico permanecem produzindo grandes consequências” (MODESTO, 2021, p. 16).



## LÍNGUA E RACIALIZAÇÃO

Como temos discutido, o racismo é um sistema. Ele reproduz desigualdades que se manifestam de diferentes maneiras, especialmente na forma do conhecimento (CARNEIRO, 2011). No que concerne à língua, por exemplo, atualmente, é comum encontrarmos manuais antirracistas de maneira que tentam alcançar a “higienização do vocabulário pessoal ou mesmo empresarial” (MODESTO, 2021, p. 10) na tentativa de sedimentar um conhecimento linguístico sobre a relação entre língua e racismo ou antirracismo. Pensando nessa inter-relação entre racismo e a linguagem, retomamos Nascimento (2020, p.100), tendo em vista o questionamento que esse autor levanta: de que modo a linguagem funciona como um meio para construir o racismo em sua forma epistêmica de maneira que a língua inglesa figure como um regime metadiscursivo?

A forma com que as línguas são ensinadas, em especial as estrangeiras, é um forte exemplo de materialização da racialização enquanto processo. Segundo Kubota (2004, p. 44), e enquanto professoras/es de línguas<sup>10</sup>, é necessário desnudarmos “o essencialismo cultural e étnico e a construção da identidade [...] as imagens do Outro e do Eu não são nem naturais, nem neutras, mas são construídas discursivamente e são influenciadas por [...] relações desiguais de poder”. Há o favorecimento de uma língua e cultura dominantes, bem como de identidades brancas que se universalizam.

A autora, ainda, chama a nossa atenção para o uso do termo multi/pluri como uma forma de valorização velada da diversidade que terminam por sustentar formas de racismo (como o epistêmico), em especial em pesquisas e teorias voltadas ao ensino de línguas:

10 A primeira autora é professora de segunda/língua inglesa e o segundo autor de primeira/língua portuguesa.



[...] enquanto em nossa disciplina nos engajamos em estruturas multi/plurais, continuamos a ver não apenas o domínio do inglês e da ideologia da linguagem padrão, mas também conflitos étnicos, guerras civis, racismo, xenofobia e crescentes lacunas econômicas tanto nacional como internacionalmente. Embora a linguística aplicada por si só não cure esses males sociais, alguns estão dentro do alcance de nossa disciplina, e a lacuna entre nossas célebres perspectivas “multi / plural” e a vida real de muitas pessoas me preocupa (KUBOTA, 2014, p.2).

Nesse aspecto, trabalhos como os de Norton (1997) e Kubota (2009) têm nos convidado a questionar a crença de que o falante nativo é mais competente na sua língua. Essas autoras problematizam a dicotomia falante nativo *versus* não-nativo por incitar a valorização do primeiro em relação ao segundo. Uma suposta superioridade que denota dominação e uma forma de racismo, através de políticas linguísticas, em que aprendizes de línguas são essencializados e forçados a apagar suas identidades em busca deste falar ideal, por se compararem ao “nativo”. Uma visão colonial sobre a língua<sup>11</sup>, que é reforçada nas escolas e universidades que tende a mexer com a autoestima e emoção de estudantes e professoras/es de línguas (MARTINS, 2017; MARTINS; SOUZA; ARAGÃO, 2018) por acharem que não sabem falar a língua ou não são competentes para ensiná-la.

Nesse texto, corroboramos com essa visão de língua que, para nós, dialoga com uma LA mestiça, ideológica (MOITA LOPES, 2006) e antirracista. Essa visão nos leva a resistir à imposição de padrões hegemônicos de línguas que impactam nossas identidades, que por muito tempo pautou nossas práticas em uma perspectiva estruturalista de cunho saussuriana. Padrões que, por sua vez, têm sido o único modelo a guiar a aprendizagem dos professores de línguas. Retornando à experiência particular da primeira autora, esse apego aos padrões hegemônicos de língua levavam-na a focar na gramática e no vocabulário

11 Para Pêcheux (2011), língua é autônoma, mas a autonomia é relativa. Ela não garante uma uniformidade dos sentidos. É uma ferramenta imperfeita e incompleta.



sem levar em consideração as variedades / possibilidades de uso da língua. Não conseguia ver “a língua como processo, vinculada a um contexto e aos sujeitos que a utilizam” (CAVALCANTE FILHO, 2020, p. 13). Desse modo, sua prática a levava a vincular um único povo (americano ou britânico), não alcançando “outros elementos e fatores que influenciam [a língua] e até determinam aspectos de sua manifestação” (CAVALCANTE FILHO, 2020, p. 13). Refletir sobre contextos de uso era algo bem distante para ela. Percebiam ainda como os atravessamentos de raça/racismo escapavam a tematização de suas aulas.

Hoje ela enxerga a responsabilidade de ensinar uma língua viva, a entende “como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado” (FARACO, 2003, p. 55); dialoga com a Análise do Discurso (AD) por ela lidar com os processos de constituição da linguagem e da ideologia e não com seus conteúdos (ORLANDI, 1996, p. 30); inquieta-se com os discursos coloniais e homogeneizantes os quais fizeram parte de suas identidades de aprendiz e profissional, e que fazem parte das de outros falantes; busca promover discussões acerca da não neutralidade dos discursos e ter “uma postura ofensiva de intervenção, transgressão e reconstrução” (WALSH, 2009, p. 234) - em outras palavras: decolonial - frente ao padrão “eua-euro” centrado que foi instituído como superior na constituição do conhecimento.

O ideal de falar como um nativo é um exemplo nítido, mesmo que sutil, em que o racismo se apresenta, e da relação entre colonialidade<sup>12</sup> (QUINTERO, 2010) e interpelação ideológica, visto que o nativo (normalmente branco, heterossexual, de classe média) se torna referência para muitos falantes que desejam aprender uma língua adicional; pensamento que culmina em relações binárias de certo/errado, melhor/pior, etc, como por exemplo: falar bem é falar como um nativo;

12 “Concebimos la colonialidad como un sistema ideológico que, apoyándose en algunas ciencias sociales [...] justificó la lógica de la dominación de unos pueblos sobre otros [...] con la ayuda de razonamientos filosóficos y preceptos morales” (QUINTERO, 2010, p. 89)



falar melhor é falar sem sotaque. Discursos como esses são propagados frequentemente por professoras/es em ambiente virtual, por meio de vídeos no *Youtube*, em que elas/es “vendem” seus conteúdos com a promessa de ensinar o sujeito a falar como (ou melhor do que) um nativo (que nativo seria este? – Americano? Britânico? Indiano? Africano? –, o que é falar como um nativo?).

A discussão em torno da *língua correta*, desassociada de qualquer variação social, tem sido motivada há séculos por cursos de idiomas, testes de proficiência, programas para formação continuada de professoras/es. Atualmente, com a ascensão do meio digital e das redes sociais, é ainda mais comum nos depararmos com vídeos no *Youtube*<sup>13</sup> que nos convidam a aprender a falar como um nativo<sup>14</sup> e buscam invisibilizar as variedades/ínglesas em prol de uma visão monovalente de língua – normalmente ligada a povos do Norte Global, em seu caso, a variedade/forma falada nos Estados Unidos. No entanto, é necessário estarmos atento ao fato de que “a variedade ou dialeto do inglês dos Estados Unidos que se tornou dialeto do poder não foi aquele falado pela classe trabalhadora branca, mas aqueles de classe média, macho e pálido” (SMITHERMAN, 1998, p. 100).


Autoras/es como Garcia (2009)<sup>15</sup> e Nascimento (2020) têm difundido reflexões a respeito do multilinguismo como forma de possibilitar que falantes de outras línguas produzam sentidos na língua estrangeira e possam atuar “através da língua para poderem driblar as ameaças coloniais”, visto que o ensino de inglês é um exemplo de “como o racismo impacta a língua e a língua impacta o racismo.” (NASCIMENTO, 2020, p. 104).

13 Site de compartilhamento de vídeos enviados pelos usuários por meio da internet.

14 Ver Gavin, um professor americano que tem canal e vende cursos de inglês para brasileiros. Sua bandeira publicitária é “aprenda o verdadeiro inglês nativo americano”. Ele promete que irá guiar os alunos para alcançarem a fluência para falar como um nativo. Página do curso: <https://go.smalladvantages.com/>

15 “a powerful mechanism to construct understandings, to include others, and to mediate understandings across language groups”





Infelizmente, há décadas, um forte aliado da missão colonialista tem sido o livro didático (LD) de inglês que, segundo Paiva (2009, p. 5) apresenta conteúdos racistas “com referências à escravidão ou ao preconceito contra os negros”: “That negress has very good teeth” [Aquela negra tem **ótimos** dentes] e “A European is generally more civilized than an African” [Um europeu é normalmente mais civilizado do que um africano] para serem traduzidas para português. No entanto, o que se percebe é que os LD atuais, implementados pós-redemocratização a partir do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) em 2011, ainda trazem conteúdos racistas:

Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista –em especial os materiais de Inglês, esses **são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros** e são pesquisas recentes dentro do escopo da Linguística Aplicada conforme demonstram pesquisas recentes (FERREIRA; CAMARGO, 2013, p. 180, grifos nossos).

A inclusão de questões que abordem as questões de raça e etnia no currículo/no LD tem sido motivada pela obrigatoriedade do ensino de literatura, história e cultura africana e afro-brasileira na educação brasileira instituída a partir da Lei nº 10.639/03. Busca-se “aumentar a conscientização geral de que o racismo existe no Brasil” e que “o ensino sobre a cultura afro-brasileiras e já alcançado através de material didático bem desenvolvido, bem como professores que estejam preparados para lidar com a questão em sala de aula (FERREIRA, 2015, p. 81). Ou seja, nós professoras/es precisamos somar à essa luta, fomentar este trabalho nas escolas e orientar nossos alunos a refletirem criticamente sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas atrelado ao racismo, já que mais de 55,8% dos brasileiros são negros<sup>16</sup> e não se veem representados nos LD. Quando aparecem são em plano de fundo ou de forma estereotipada sem relação com o povo brasileiro.

16 Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/82292> Acesso em: 20 ago. 2022.



O ensino de inglês no Brasil, portanto, tem sido uma forma de racializar por meio da língua. Segundo Nascimento (2016, p. 542) é “preciso refletir criticamente a partir de dois aspectos que aqui são considerados fundamentais: a) a política colonialista instaurada no Brasil durante séculos; b) a elitização do ensino de língua inglesa no Brasil e sua caracterização central.” Ou seja, o ensino de inglês no Brasil tem servido a uma parte da população (branca e rica), sem qualquer política pública que inclua pessoas não-brancas – um forte exemplo de colonialidade e racialização.

Urge, portanto, a necessidade de incluir nos cursos de formação de professores de línguas o Letramento Racial (Crítico)<sup>17</sup>, pois assim como o ensino de línguas não é uma tarefa neutra, o letramento também não o é, “portanto, precisa ser configurado para se obter uma dimensão ecológica do saber e impedir que exista o racismo epistêmico nessa produção” (NASCIMENTO, 2020, p. 118). Ainda, é necessário exercermos “uma profunda *escuta discursiva* que considere as determinações históricas dos processos de racialização na sua relação com as “materialidades do discursivo” (COURTINE, 1982 *apud* MODESTO, 2021, p. 3).

## CONSIDERAÇÕES

“Acho que não podemos nos desviar da realidade de raça porque a pró pria realidade de raça é o obstáculo que nos separa de uma compreensão mais profunda do sentido de dizer que raça é um sistema cultural.” (HALL, 1995 [2015]<sup>18</sup>).

17 Cf. FERREIRA, 2015

18 Texto proveniente de uma conferência de Stuart Hall (1995) em Goldsmiths College — University of London. A entrevista foi reproduzida em documentário por Sut Jhally © Media Education Foundation, 1996 e está disponível na íntegra, em inglês, no YouTube em: [www.youtube.com/watch?v=SLC8RrSLzOs&list=PL9DB8464B43CFAC14](http://www.youtube.com/watch?v=SLC8RrSLzOs&list=PL9DB8464B43CFAC14) (Inicia no tempo 6'40" da parte 2 do documentário Race, the Floating Signifier). Também pode ser lido (2015) em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%E-F%80%AA/> Acesso 20 ago. 2022



Ensaíamos, neste texto, uma reflexão acerca da conceituação de língua a partir da relação com o colonialismo, com a colonialidade e com a racialização, mostrando como, em muitos momentos, fomos interpelados ideologicamente por discursos colonialistas sobre nossas identidades de sermos negros e professores negros de línguas. A partir do processo reflexivo sobre nossos lugares de enunciação e do nosso processo de constituição enquanto sujeito do discurso, buscamos instaurar práticas de resistência.

Como vimos, o sujeito se tona sujeito porque é interpelado ideologicamente. E esta ideologia é que sustenta a formação social, então o sujeito enquanto aquele que é produzido por um processo, este processo tem sempre relação com a formação social e logo com os modos de produção social. A formação social, que tem um modo de produção dominante, mas que também tem modos de produção dominados, produz as condições de produção dos discursos dos sujeitos. Se vivemos em uma sociedade (formação social) que é capitalista com traços coloniais, em que forças produtivas foram/são racializadas e que o modo de produção dominante se constituiu pelo recurso da raça, então a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos os racializa.

Ao considerar que língua, raça e racismo são construções históricas, discursivas, inventadas pelo projeto nacionalista e colonial, efeito de um processo de interpelação ideológica, destacamos neste texto alguns modos “inocentes e cordiais” em que o racismo se instaura por meio da linguagem. Reiteramos aqui a importância de refletirmos criticamente sobre questões raciais desde os cursos de formação docente e de exercer escuta discursiva sobre esses aspectos nos diversos *locus* de enunciações. Como diria Modesto (2021, p. 10), “seria chamar atenção para o funcionamento dos discursos racializados sobre saúde, educação, moradia, arte, brasilidade, urbanidade, língua etc.”

Frente ao que foi ensaiado aqui neste espaço curto de tempo, ressaltamos a importância da necessidade que mais trabalhos sejam



feitos na área, teóricos ou práticos, visto que “se o racismo faz parte da estrutura social, é porque o conceito de raça faz sentido no capitalismo e na colonialidade, estabelecendo o outro como *outro*” (MODESTO, 2021, p. 17) e, resistir ao sistema, às formas de colonialidade como o racismo, é uma tarefa árdua que requer uma longa jornada de colaboração e parceria de/com todas/os.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvia. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2019.

CAVALCANTE FILHO, Urbano. Estudos do discurso nas ciências humanas e da linguagem: desafios e responsabilidades. **Revista Saridh** (Linguagem e Discurso) – Editorial, v. 2, n. 1, 2020, p. 9-15.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks**. New York: Grove Press, 1952.

FANON, Frantz. **Pele Negra Mascaras Brancas**. Salvador: EdUFBA, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Editores, 2003.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe nos Livros Didáticos de Língua Estrangeira na Perspectiva da Linguística Aplicada. *In*: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). **As Políticas do Livro Didático e Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Livros Didáticos**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 91-120.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento Racial Crítico Através de Narrativas Autobiográficas**: com atividades reflexivas. 1.ed. Ponta Grossa:Estúdio Texto, 2015.v. 1. 208p.

FERREIRA, Aparecida.; CAMARGO, Mábia. O racismo cordial no Livro didático de língua inglesa Aprovado Pelo PNLD. **Revista da ABPN**. Vol. 6, n. 12, 2013. p. 177- 202.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual education in the 21st century**: A global perspective. Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2009.



HALL, Stuart. **Raça, o significante flutuante**. Z Cultural. Tradução de Liv Sovik, em colaboração com Katia Santos, 1995 [2015]. Disponível em: <http://revistazcultural.pacc.ufrj.br/raca-o-significante-flutuante%EF%80%AA/> Acesso em: 17 ago. 2021.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Brasileiro de 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/10091/82292> Acesso em: 20 ago. 2022.

KUBOTA, Ryuko; LIN, Angel. Race and TESOL: Introduction to Concepts and Theories. **TESOL Quarterly**, v.40, n. 3, 2006.

KUBOTA, Ryuko. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. (Ed.) **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge University Press, 2004.

KUBOTA, Ryoko. **The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism**: complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 2014, p. 1-22, Oxford University Press, 2014.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Org.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARTINS, Suellen. **O impacto do PDPI nas emoções-identidades do professor de inglês**. Dissertação (Mestrado em Letras) - PPGL, Universidade estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

MARTINS, Suellen; SOUZA, Núbia Enedina; ARAGÃO, Rodrigo. Metassíntese Qualitativa sobre os estudos de crenças, emoções e identidade (2009-2015). **Fólio – Revista De Letras**, 9(2), 2018 <https://doi.org/10.22481/folio.v9i2.2816>

MIGNOLO, Walter. **Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Buenos Aires: Akal Ediciones, 2003.

MIGNOLO, Walter. On subalterns and other agencies. *Postcolonial Studies*, v. 8, n. 4, p. 381-407, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Locais / Projetos Globais**: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar. (Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.

MODESTO, Rogério. Os discursos racializados. **Revista da Abralin**, v. 20, n. 2, 2021, p. 01-19. Disponível em: <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i2.1851> Acesso em: 20 jul. 2021.



MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma linguística aplicada INDisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

NASCIMENTO, Gabriel. **As identidades de classe social/raça no ensino-aprendizagem de língua estrangeira**: algumas considerações. Palimpsesto (Rio de Janeiro. Online), v. 23, p. 535-552, 2016.

NASCIMENTO, Gabriel. Os brancos saberão resistir? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as** (ABPN), [S.l.], v. 11, n. 28, p. 331-347, jun. 2019.

NASCIMENTO, Gabriel. **Do limão faço uma limonada**: estratégias de resistência professores negros de língua inglesa. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários) – Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2020.

NORTON, Bonny. Language, Identity, and the Ownership of English. **Tesol Quaterly**. v. 31, n. 3, 1997.

ORLANDI, Eni. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni. **Discurso e Texto**: formação e circulação do sentido. Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni. **Discurso e texto**: Formulação e circulação dos sentidos. 3ª edição. Campinas: Pontes editores, 2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. História do material didático de língua inglesa no Brasil. *In*: DIAS, Reinildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. (Org.). **O livro didático de línguas estrangeira**: múltiplas perspectivas. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p.17-56.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, Eni (Org.) **Gestos de leitura**. 3 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2011, p. 49-60.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Lingüística Aplicada transgressiva. Tradução de Luiz Paulo da Moita Lopes. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PINTO, Joana. Da língua-objeto à práxis Linguística: Desarticulações e Rearticulações contra hegemônicas. **Revista Linguagem em Foco**. Edição, volume, p. 69-83. Fortaleza, 2010.

QUINTERO, Juan David Gomes. La colonialidad del ser y del saber: la mitologización del desarrollo en América Latina. **Nome da revista**. Medellin-Colombia. v. 10. n1 p. 1-276 Enero – Junio, 2010.



QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-129.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 21-46.

SMITHERMAN, Geneva. Ebonics, King, and Oakland: Some folk don't believe fat meat is greasy. **Journal of English Linguistics**, n. 26, p.97-107, 1998.

VERONELLI, Gabriela. A coalitional approach To theorizing decolonial communication. **Hypatia**, 31(2), p. 404-420, 2016.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Abya-Yala, 2009.



# 2

Maria José dos Reis Grosso

## O uso do português na paisagem linguística de Macau

DOI: 10.31560/pimentacultural/2023.96702.2



Este texto surge para fazer jus ao tema (metafórico) global deste livro *Fotografias de linguística aplicada*, uma homenagem à professora Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro porque traz à baila justamente a importância da análise da paisagem linguística a fim de compreendermos como a língua impacta a nossa vida.

Considera-se que a paisagem linguística (PL) é um campo da Linguística Aplicada, que se caracteriza por ser uma área multidisciplinar, congregando várias áreas do conhecimento e diferentes saberes que se dispersam ou se cruzam pela política linguística, a sociolinguística, a semiótica, a etnografia, a tradução, a história e muitos outros. A paisagem linguística é composta por textos multimodais (placas, letreiros, cartazes, avisos e outros) que, por sua vez, apresentam diferentes formas linguísticas e visuais correspondentes a mensagens culturais, cívicas, políticas, onomásticas e outras das línguas escritas e faladas, na sociedade, num determinado espaço público numa determinada área geográfica. É neste contexto, tendo como referência os trabalhos de Landry e Bourhis (1997), Graddol (2013) e os estudos em Elana Shohamy e Gorter (2009), que se apresenta este texto, cujo objetivo é mostrar a função das línguas em presença na paisagem multilíngue, com destaque para a língua portuguesa. É um breve contributo, cujo *corpus* está em construção a partir do trabalho que venho desenvolvendo em todos esses anos como pesquisadora.

Assim, com a transferência da soberania de Macau para a República Popular da China (RPC), em 20 de dezembro de 1999, esta cidade passou a designar-se oficialmente Região Administrativa Especial de Macau (RAEM), por decisão da Assembleia Popular Nacional da RPC, tendo entrado em vigor a Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China<sup>19</sup>; embora a RAEM seja o nome atual, a designação mais frequente e que aqui se adota é Macau.

19 Cf. **Lei Básica da Região Administrativa Especial de Macau da República Popular da China** in <https://bo.io.gov.mo/bo/i/1999/leibasica/index.asp> (acedido em 20 de Agosto de 2022).



Sendo uma cidade situada na costa sudeste do Interior da China, no delta do rio das Pérolas, é por natureza uma cidade multicultural onde se cruzam muitas línguas, culturas, costumes e tradições. É uma cidade migratória, superpovoada, com cerca de 683.0 habitantes para cerca de 32,9 Km<sup>2</sup> (superfície que vai aumentando, ao longo dos anos, a partir do rio e da construção de aterros).

Desde o século XVI (como importante entreposto comercial entre a China, a Europa e o Japão) até aos nossos dias, e mesmo com as diferentes modificações temporais, Macau é uma cidade onde se vêm cruzando diversas línguas, não só as dos países vizinhos, mas também as línguas de países distantes e de diferentes famílias linguísticas. São exemplos as línguas europeias, sobressaindo, além do inglês, o português língua oficial até 2049. Por outro lado, embora seja uma cidade chinesa, sobressaem muitas marcas portuguesas duma presença que dura há mais de 400 anos e que imprimem um lado europeu muito próprio a esta cidade, não só pela língua, mas principalmente por diversos aspectos da cultura portuguesa, como os representados pela calçada, a gastronomia, tradições religiosas, imagens, símbolos (como o galo de Barcelos) esparsos em muitos lugares.

Os estudos em PL estão geralmente ligados a espaços multiculturais e multilíngues; Macau, além dessas características, é uma cidade movimentada, de contrastes, policromática, comum a uma identidade multifacetada; a sua paisagem linguística é principalmente um espaço multilíngue que se projeta como multicultural em que coexistem várias línguas que acompanham mensagens visuais, num espaço público, em cartazes, avisos, anúncios, placas, letreiros e outros elementos da mesma natureza. As ruas, os jardins, as paredes, os edifícios, as lojas, os restaurantes, todos os lugares, duma maneira geral, têm afixado textos multimodais a que se juntam elementos alfabéticos, caracteres e elementos visuais, nestes textos, a ocorrência da língua portuguesa escrita, a par da língua chinesa, é visível na sinalização de Macau.



Os elementos da paisagem linguística de Macau (a mensagem visual e escrita, esta última representada principalmente pela escrita logográfica e pela escrita alfabética) têm despertado, desde há muito, o interesse não só dos turistas ou dos que visitam Macau pela primeira vez, mas também dos professores, dos tradutores, historiadores e investigadores ligados a várias áreas. Há toda uma história de paisagem linguística que tem sido referida ao longo<sup>20</sup> dos tempos e que surgia pontualmente em jornais, em trabalhos de política linguística, bilinguismo, divulgação e ensino da língua portuguesa e também em outras áreas. As referências ligadas a Macau relacionadas com letreiros, placas, anúncios, cartazes e outros textos multimodais podem ser visualizados em vários sítios da internet, como por exemplo, nas *crónicas macaenses*, *Macau antigo* e outros que mostram diversa sinalização do passado (letreiros, placas e avisos) alguns com palavras ou frases desviantes, isto é, tabuletas, cartazes, painéis, textos escritos em chinês e português, com traduções pouco adequadas em termos linguísticos e (ou) culturais, como se pode ver no *síte* citado e referido nas notas 21 e 22. É de referir que as frases e os sentidos desviantes não ocorriam, nem ocorrem só em português, mas também em chinês e em inglês. Os lapsos, em português, eram e às vezes são usados como material autêntico pelos professores de português não só de língua materna, mas também de português língua estrangeira (PLE). São materiais para serem mostrados e corrigidos nas aulas de língua, como as palavras ou frases registradas na Figura 1<sup>21</sup>.

20 <https://cronicasmacaenses.com/2011/09/27/macau-e-seus-cartazes-com-erros-de-portugues/> Macau e seus divertidos cartazes.

21 Alguns exemplos, como a Figura 1, podem ser vistos em <https://cronicasmacaenses.com/2011/09/27/macau-e-seus-cartazes-com-erros-de-portugues>.



Figura 1 – Letreiro duma Sala de Estudo



Fonte: <https://cronicasmacaenses.com/2011/09/27/macau-e-seus-cartazes-com-erros-de-portugues>.

Geralmente o foco da análise era sobretudo em alguns aspetos particulares da gramática da língua escrita, como a ortografia, a morfologia, a sintaxe e a semântica. Analisava-se mais os elementos verbais e não o conjunto formado pelo texto e a imagem visual. A questão que se coloca, ainda hoje, não é a da correção do lapso ortográfico como o da Figura 1, o que é mais complexo é ter uma tradução que não seja risível e satisfaça a cultura dos dois países.

O aproveitamento pedagógico, educativo das paisagens linguísticas pode desempenhar um papel motivador e produtivo não só em tarefas relacionadas com a aprendizagem da língua, mas também em atividades interdisciplinares. Nesse âmbito, menciona-se, como exemplo, o trabalho de Clemente (2020), principalmente na área da língua materna. Dentro do ensino e aprendizagem da língua (língua estrangeira), sobre a paisagem linguística de Macau, citam-se também Rocha e Dias (2020, p. 24-26) que reforçam a ideia de os alunos compilarem e também analisarem “textos e fotografias do português usado em tabuletas, pôsteres, sinais, publicidades, avisos e sinalizações em Macau (incluindo material impresso, eletrónico, audiovisual e gráfico)”. No mesmo texto e baseando-se em autores como Dagenais *et al.* (2009) apresentam-se atividades pedagógicas,



que podem ser realizadas com base na paisagem linguística, como “Descrições de determinadas áreas e troca de textos narrativos com escolas parceiras noutras cidades/ regiões”. Proposta de tarefas que envolvem “a análise por alunos de *corpus* de fotos da PL” atividades que deveriam ser propostas, por exemplo, na formação de professores de PLE, visto que podem ser dirigidas a um público de diferentes níveis etários ou de diferentes níveis de proficiência, desde as tarefas relacionadas com a recolha de “Fotografias da zona habitacional do aluno, documentação da respetiva diversidade linguística” até à “discussão e elaboração de atividades sobre questões de legitimidade e ilegitimidade, poder e representação em espaços de vizinhança”.

Os textos multimodais, que fazem parte da paisagem linguística de Macau, registados em tabuletas, cartazes, avisos, anúncios, letreiros mudam rapidamente conforme a atividade económica da cidade, mas muitas outras variáveis interferem como as mudanças políticas, as atividades sociais, políticas, os fenómenos ambientais e outros; recentemente a situação pandémica fez emergir centenas de avisos e cartazes com novos elementos, surgindo uma nova sinalética na cidade.

Com carácter menos móvel existe a toponímia constituída por vários elementos, como as placas com nomes de ruas em português e chinês. Estes nomes têm sido estudados em diversas áreas<sup>22</sup>, despertando um particular interesse na história e na tradução; nesta última área, é de referir que a maior parte dos nomes de ruas, lugares em língua portuguesa geralmente não têm correspondência na tradução em chinês, expressando uma outra realidade, é o caso do jardim com o nome Jardim de Camões, cuja designação em chinês em pinyin é [baige chao] com a tradução literal de ninho de pombos-brancos (tradução livre da linguista Zhang Jing).

22 Veja-se, por exemplo, bibliografia em <https://macaostreets.iam.gov.mo/p/book/list.aspx>



Ainda que as mudanças políticas influenciem as econômicas e vice-versa, com impacto nas mudanças sociais e linguísticas, em Macau, a aplicação das decisões ligadas às línguas (português, chinês), antes de 1999, foi pouco visível. Embora nos anos 80 (pós-25 de abril de 1974) houvesse um maior desenvolvimento econômico em Macau e mais instituições educativas para a divulgação do português (única língua oficial até 1989), as decisões políticas tiveram um impacto mínimo na comunicação do cotidiano da população chinesa (GROSSO, 2007 p. 57-66).

A presença da língua portuguesa nas placas, tabuletas, letreiros foi vista politicamente como uma forma de promoção da língua portuguesa e presença simbólica também da múltipla identidade de Macau; nesse sentido, por volta de 1954, foi iniciada uma campanha para correção linguística do português no espaço público, nas placas dos nomes das lojas, tabuletas, letreiros, etc. (GROSSO, 2007 p. 53).

A língua portuguesa como língua oficial, até 2049, segundo a *Lei Básica*, pode ser usada, a par do chinês, nos órgãos executivo, legislativo e judicial, mas a língua predominante em Macau é o chinês (cantonês) ouvido em todas as situações de comunicação do dia a dia. O cantonês difere do mandarim em muitos aspetos, não só no número de tons que é maior do que o mandarim, mas também lexicalmente, sendo marcado por mais palavras monossilábicas do que o mandarim que maioritariamente é dissilábico.

Macau é uma cidade de imigração e, embora haja a ocorrência de mais línguas na sinalização linguística de Macau, a língua mais usada é o chinês, se bem que há dialetos diferentes. A designação de língua chinesa é um termo que politicamente é compreendido como *língua única*, *língua de união*, esta língua é o *putonghua* ou mandarim, a língua que permite a unidade a um país tão extenso como a RPC. A língua oficial chinesa (o mandarim) é uniformizada na escrita e, dado que há duas línguas oficiais (português e chinês),



estas são as duas línguas recorrentes, mas o português geralmente não está presente quando o texto não é oficial, pois o número de falantes de português como língua materna é pouco expressivo, sendo que a percentagem não ultrapassa os 2,4%, isto porém não significa um menor interesse pela língua portuguesa, pois a cooperação entre a China e os países de língua portuguesa tem-se desenvolvido significativamente nos últimos anos, havendo, além de Macau, muitas universidades que ensinam português em toda a China; até 2020, contavam-se mais de cinquenta instituições de ensino superior com formação na área do português (GROSSO *et al.*, 2021).

Não só em Macau, mas também na China Interior<sup>23</sup> surge o inglês a par do chinês, aliás, após as guerras do ópio, houve a necessidade de um maior contato e comunicação com os países ocidentais, “em 1862 surgiu o primeiro colégio de inglês, seguindo-se no ano seguinte o de francês e de russo” (WANG, 2018, p. 57), o inglês é a língua ensinada também no ensino primário. O processo da globalização é visível também no uso do inglês a par do chinês, não só em Macau (e Hong Kong), mas também na China Interior.

Ainda que em alguns países e lugares haja uma forte tradição de sentimento monolíngue, é quase impossível não sentir o efeito das novas tecnologias da comunicação e não entrar num mundo globalizado feito de contextos multilíngues e multiculturais. Em Macau, como em outros lugares, observa-se uma paisagem linguística constituída por diversos gêneros textuais, expressando diferentes momentos sociais e diferentes políticas linguísticas tendo tudo impacto nas diversas funções dos textos. Além do chinês, do português, ocorre o inglês que surge neste contexto como língua internacional, visto que é uma das línguas mais usadas no sudeste asiático; a par destas línguas observam-se muitas outras principalmente em espaços próprios geridos por essas línguas, como associações, restaurantes, lojas, salões

23 China Interior é o termo geográfico referente à área da República Popular da China.



de beleza, etc. A presença de muitos imigrantes tem um impacto forte nesta paisagem multilingue: de acordo com os dados oficiais<sup>24</sup> 64% dos imigrantes são do Interior da China; 17,4% são filipinos; 6,9% são vietnamitas; 3,3% Indonésios, além dos outros oriundos de Nepal, Tailândia, Timor, Mianmar, Malásia, Índia, Coreia, Singapura, Paquistão, Japão, Laos (e muitos outros).

Para a compreensão desta paisagem linguística, seleccionamos para a análise alguns cartazes e avisos, placas que se encontram em espaços públicos (como a via pública, os jardins, escadas ou elevadores que substituíram as passagens de peões) e que avisam ou divulgam informações que podem ser apoiadas ou não pela imagem. Os cartazes, que constituem o material de observação, foram fotografados e recolhidos (por mim) em Macau (Taipa), em espaço urbano, domínio público, durante o ano de 2021.

Para a designação de domínio e de *domínio público* partiu-se das definições do Conselho da Europa (2001 p. 30 e 36): “*Domínio* denomina os vastos sectores da vida social” e o domínio público é igualmente abrangente e abarca as interações sociais “em organismos na área da administração e dos negócios, serviços públicos, atividades culturais e de lazer de natureza pública, relações com os *media*, etc.”

A escolha dos textos a fotografar, embora aleatória, obedece à frequência com que são encontrados nos espaços públicos. As três línguas ouvidas e escritas mais frequentes são o chinês, o português e o inglês, cujas formas linguísticas se ligam a mensagens culturais, cívicas, políticas, onomásticas e a outras das línguas escritas e faladas, na sociedade.

Em Macau o chinês que se fala é o cantonês, mas o chinês padrão (mandarim) segue a variante de Pequim, nos indicando que, tanto o cantonês como muitos outros grupos considerados dialetais,

24 Cf. <https://www.dsec.gov.mo/pt-PT> (Direcção dos Serviços de Estatística e Censos 2021)



são incompreensíveis em termos de fala, mas geralmente podem ser compreendidos pela escrita, pois partilham a mesma escrita e gramática (GROSSO *et al*, 2021). Em Macau, a língua escrita chinesa é feita através de caracteres tradicionais, saliente-se que estes são sobretudo usados em Macau, em Hong Kong e Taiwan. Os caracteres tradicionais contrastam com os caracteres simplificados que exibem uma diminuição significativa do número de traços para incentivar mais facilmente a alfabetização.

Quanto à língua portuguesa, a escrita não segue o novo acordo ortográfico (o tema sobre o acordo não foi discutido em Macau). Saliente-se que a língua portuguesa é ouvida através das gravações em vários locais (por exemplo) nos transportes públicos (barco, metro, ônibus) elevadores etc.; nos transportes públicos como o ônibus são mencionados os nomes em português dos locais do percurso e cuidados a ter; situação semelhante nos elevadores, não só indicam os andares, mas também podem dar indicações da abertura ou fecho da porta, etc.

Quanto à língua inglesa, como já foi referido, é a língua do sudeste asiático havendo, contudo, uma diversidade de variantes; segundo Graddol (2013, p. 24) em Hong Kong o *British English* é dominante, mas na China Interior “a variedade dominante na comunicação escrita é a dos EUA e não a do reino Unido”.<sup>25</sup>

O uso das línguas presentes neste panorama multilíngue tem uma função específica e obedece à política linguística presente, uma função visível é cívica e socio-didática mostrando ao cidadão como realizar determinada tarefa ou como se comportar perante determinada situação.

Nas últimas décadas têm surgido diversos escritos sobre o que se designou chamar paisagem linguística, um dos trabalhos empíricos pioneiros, que introduz o conceito de paisagem linguística, é o de Landry e Bourhis (1997, p. 23), os autores dizem que “a paisagem

25 Cf. “the dominant variety in written communication is that of the USA rather than the UK”.



lingüística se refere à visibilidade e proeminência das línguas na sinalização pública e comercial num de terminado território ou região" é uma das definições de PL usadas para inspirar a escrita sobre múltiplas paisagens linguísticas, geralmente as definições não diferem muito umas das outras, Ben-Rafael (2009, p. 40) atribui PL "a objetos linguísticos que marcam o espaço público, ou seja, inscrições, itens PL, que podem se referir a qualquer sinalização escrita fora de residências particulares, desde placas de trânsito a nomes particulares a nomes de ruas, lojas ou escolas"<sup>26</sup>.

Coulmas (2009, p. 14) define paisagem linguística como "o estudo da escrita exibida na esfera pública"<sup>27</sup>. Consolidando o conceito de Paisagens Linguísticas, Blommaert (2012, p. 5) objetiva-o referindo que estas exibem fragmentos de textos escritos publicamente visíveis como "sinalização rodoviária e de segurança, letreiros de lojas, grafite e todo o tipo de inscrições no espaço público, tanto de produção profissional como popular".<sup>28</sup>

Jing Jing (2021), partindo da definição de paisagem linguística de Landry e Bourhis (1997), centra-se nas línguas usadas nas placas de sinalização no centro da cidade de Xi'an (China) estuda os nomes de ruas, estradas, lugares e edifícios, placas de identificação, placas de loja, sinais de alerta, de direção no contexto urbano chinês o seu estudo, mostra ainda que os textos em chinês-inglês já são uma meta-de representativa da paisagem linguística da cidade de Xi'an).

O estudo do uso das línguas no espaço público contribui para uma visão poliédrica do estatuto das línguas e até da sua função

26 Cf. "To linguistic objects that mark the public space, i.e. inscriptions- LL items-that may refer to any written sign one finds outside private homes, from road signs to private names to names of streets, shops or schools".

27 Cf. "Linguistic landscape is the study of writing on display in the public sphere".

28 Tradução livre de "Such landscapes capture the presence of publicly visible bits of written language: billboards, road and safety signs, shop signs, graffiti and all sorts of other inscriptions in the public space, both professionally produced and grassroots".



dentro da comunidade linguística, dentro de um certo período de tempo. Na análise da Paisagem Linguística é impossível haver só uma interpretação, pensa-se que é importante para aquele que faz a análise conhecer, de modo global, a cidade, a sua história, a política, a população, as línguas faladas. Desde há muito que se acredita que tudo pode ser melhor compreendido quando se conhece o contexto e quando há uma vivência com o que se quer estudar; tendo consciência das múltiplas variáveis que afetam a paisagem linguística (PL), Shohamy e Gorter (2009, p. 11-88) abarcam diferentes perspetivas (sociológica, econômica, linguística, ecológica, sociolinguística, política, entre outras) para a análise da PL.

Para este texto, a pesquisa foi sobretudo bibliográfica e fotográfica; consideraram-se (fotografando) textos que estão na via pública (em 2021), mas excluíram-se os nomes de ruas. Partiu-se da ideia já expressa anteriormente que em Macau a paisagem linguística é o reflexo da política linguística desenvolvida para a região sendo também a forma visível de compreender o multilinguismo de Macau (GROSSO *et al.*, 2021).

Um dos conceitos para este trabalho é o de *língua oficial*, Mateus e Villalva (2006 p. 8) explicam que o termo *língua oficial* pertence a uma opção política, é “a língua nos contactos administrativos, oficiais e internacionais dos elementos de uma sociedade para quem pode ser, ou não, língua materna” a língua obrigatória na interação que se estabelece entre o Estado e cidadãos, e vice-versa.

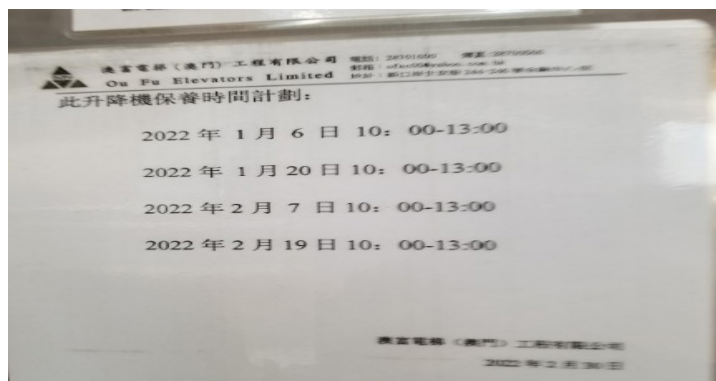
Tendo em conta os conceitos referidos e a diversidade linguística, cultural e social de Macau, optou-se por observar a ocorrência das línguas nos textos multimodais utilizadas no espaço público a partir da língua chinesa, visto que esta é a língua oficial e a língua desta região (principalmente na escrita, oralmente ouve-se muitos dialetos/ línguas chineses, o mais falado e ouvido é o cantonês.).

Em Macau, identificam-se os seguintes textos:



- Textos em chinês, sem imagens, geralmente são nomes de ruas, avisos, anúncios, nomes de estabelecimentos, informações locais ligadas a espaços particulares, sítios localizados, como o que a seguir se apresenta e que indica o horário de manutenção dos elevadores, como na Figura 2.

**Figura 2 – Aviso com o horário de manutenção dos elevadores**



Fonte: a autora.

A figura 2 é um aviso de caráter geral que transmite a informação do horário de manutenção dos elevadores públicos (a mensagem não é do governo, mas de uma empresa de manutenção). A situação registrada só em chinês é frequente porque a língua inglesa e a língua portuguesa estão ligadas naturalmente ao estrangeiro e é mais fácil permanecer numa zona unilíngue, em chinês (sem gastos de tradução).

- Textos em chinês acompanhados de imagens (são principalmente avisos e anúncios, nomes de escolas, restaurantes, lojas).
- Textos, em chinês e português sem imagens, como se mostra na Figura 3:



Figura 3 – Texto nas duas línguas oficiais (chinês/ português)



Fonte: a autora.

Pode dizer-se que este é o tipo de texto que representa bem as duas línguas oficiais, que são registadas pela obrigatoriedade da legislação, atividade oficial e legislativa. Todos os textos com caráter oficial como este, estão escritos nas duas línguas.

- Textos em chinês e português, com imagens, como se mostra na Figura 4:

Figura 4 – Texto nas duas línguas oficiais:  
Aviso sobre o veneno dos ratos



Fonte: a autora.



Este texto, escrito nas duas línguas, tem caráter oficial pois é emanado dos serviços municipais, há a preocupação da limpeza da desratização, mas também o cuidado com a saúde do cidadão comum; a imagem visual reforça a importância do aviso, que embora esteja escrita só nas línguas oficiais pode ser compreendida independentemente da língua materna.

- Textos em chinês e em inglês sem imagens, em espaço público como se vê na Fig.5.

**Figura 5 – Aviso em chinês e inglês referente a um determinado espaço**



Fonte: a autora.

São muito frequentes estes tipos de avisos, em chinês e inglês, sendo um texto para um espaço local (não oficial). Isso indica que há o interesse que a mensagem seja compreendida por falantes nativos e não nativos de chinês, partindo do princípio que a língua inglesa é internacional e que toda a gente a consegue ler e compreender (contudo, tal não se verifica; muitas pessoas só conseguem comunicar na sua língua materna, geralmente em cantonês).

Os textos em chinês e em inglês, com imagem, são também frequentes, entre estes textos multimodais estão os anúncios públicos



e os avisos, como os que são relacionados com a proibição ou controle do tabaco, dos quais a Figura 6 é exemplo:

**Figura 6 – Aviso (caráter global) em chinês e inglês contra o tabagismo**



Fonte: a autora.

Neste tipo de textos, encontram-se os de caráter global/mundial, como os avisos contra o tabagismo.

Quando o mesmo tipo de texto tem caráter oficial, emitido por uma instituição governamental, ocorre também a língua portuguesa, como na imagem que se segue.

**Figura 7 – Aviso público oficial contra o tabagismo**



Fonte: a autora.

Aviso escrito em chinês, português e inglês com um indicador imagético (mundial). Muitas outras situações podem ocorrer: só a imagem sem o texto, a ocorrência das três línguas sem imagem e(etc).



Há ainda a presença de outras línguas (da população imigrante) que estão ligadas a nomes de lojas, restaurantes, apresentação de produtos, etc. São línguas como o tagalo, o vietnamita, o árabe, o bahasa indonésio, o coreano, o japonês, o hindi e muitas outras línguas.

Em Macau, um dos aspetos dos textos da paisagem linguística é que muitos têm uma função educativa e aparecem sob a forma de diálogos em quadradinhos como murais educativos, pequenas narrativas compostas por imagem e texto, os temas são múltiplos, mas pretendem “educar” ou informar a população sobre determinados aspetos que podem estar relacionados com a segurança nos transportes públicos, como os problemas resultantes do consumo de álcool, com determinados aspetos cívicos ligados ao ambiente, hábitos de higiene, atividades físicas; este tipo de narrativa gráfica pode apresentar os textos que acompanham as imagens nas línguas oficiais:

Figura 8 – Texto em quadradinhos com função educativa



Fonte: a autora.



Pode ocorrer em várias línguas como o exemplo que se segue:

Figura 9 – “Mural” multilíngue composto por seqüências



Fonte: a autora.

A Figura 9 evidencia uma realidade de Macau (e também de Hong Kong). Contrariamente ao que se passava há vinte anos, os animais domésticos multiplicaram-se nesta cidade, e há uma série de acessórios para eles, os carrinhos de bebê (para cães), as mochilas, as roupas, os sapatos, chapéus etc.; havendo também a necessidade de multiplicar os cuidados de higiene não só em relação ao animal, mas também aos lugares por onde passa, assim há uma série de narrativas e avisos que educam os cidadãos que lidam com os animais e com esta nova realidade

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Macau é uma cidade “visual” com grande proteção e intervenção cívica junto dos seus cidadãos; a paisagem é multilíngue, mas os elementos são pouco indicadores de um diálogo intercultural. As línguas, designadamente as línguas dos trabalhadores das comunidades imigrantes podem ocorrer em relação a hipotéticas atividades realizadas por determinada comunidade. As línguas parecem não ter



uma função comunicativa específica (além da tradução da língua chinesa). A imagem visual tem um papel muito importante e, dentro desta noção de imagem visual destacam-se, além da imagem iconográfica, uma imagem geralmente em situação de família mãe, pai, filhos, avós.

O trabalho sobre paisagem linguística em Macau exige que seja um trabalho a realizar num curto espaço de tempo, não podendo ultrapassar meses, pois a paisagem desta cidade transforma-se rapidamente, visto que é um espaço geograficamente pequeno onde tudo o que é importante é transmitido por escrito e em imagem na paisagem linguística. Esta é uma área que exige uma atenção especial que deve ultrapassar o mero contributo deste texto e ter impacto “na consciencialização e conhecimento sobre a coexistência de diferentes línguas, culturas, pessoas, crenças e interesses na cidade” com o objetivo dos que aqui vivem terem “atitudes mais plurais e de abertura à alteridade a par da intervenção cívica e do diálogo intercultural em contextos urbanos” (CLEMENTE, 2020, p. 11-12).

Este texto é, pois, um instantâneo da situação atual que se espera que seja desafiante para trabalhos futuros. (todas as imagens aqui apresentadas têm como fonte o acervo pessoal, à exceção das do sítio citado <https://cronicasmacaenses.com/2011/09/27/macau-e-seus-cartazes-com-erros-de-portugues>. (novo acesso em 22/8/2022).

## REFERÊNCIAS

BEN-RAFAEL, E. A sociological Approach to the study of Linguistic Landscapes. In: SHOHAMY, E.; GORTER, D. (ed.) **Linguistic Landscape Expanding the Scenery**. New York and London: Routledge, 2009.

BLOMMAERT, J. Chronicles of complexity: Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. **Tilburg Papers in Culture Studies**; Nº. 29 pp. 1-149. 2012.

CLEMENTE, M. **PT: Paisagem linguística na cidade: orientações educativas interdisciplinas para o 1º Ciclo do Ensino Básico**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2020.



CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação.** Porto: Edições Asa, 2001.

COULMAS, F. Linguistic Landscaping and the seed of the Public Sphere. *In: SHOHAMY, E.; GORTER, D. (ed.) **Linguistic Landscape Expanding the Scenery.*** New York and London: Routledge, 2009.

DAGENAIS *et al.* Linguistic Landscape Awareness *In: SHOHAMY, E.; GORTER, D. (ed.) **Linguistic Landscape Expanding the Scenery.*** New York and London: Routledge, pp. 253-269, 2009.

GRADDOL, D. **Profiling English in China, the Pearl River Delta.** Cambridge: Cambridge English Language Assessment, 2013.

GROSSO, M. J. *et al.* **Referencial Ensino de Português Língua Estrangeira na China.** Lisboa: Centro Científico de Macau & Universidade de Macau, 2021.

GROSSO, M. J. **O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa.** Macau: Universidade de Macau, 2007.

JING JING, W. Geosemiotic Analysis of Signs in the Linguistic Cityscape of China. **International Journal of Language and Linguistics.** Vol. 9, Nº. 4, pp. 226-232. doi: 10.11648/j.ijll.20210904.23, 2021.

LANDRY, R.; BOURHIS, R. Y. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. **Journal of language and social psychology**, 16(1), p. 23-49, 1997.

MATEUS, H.; VILLALVA, A. **O essencial sobre linguística.** Lisboa: Editora Caminho, 2006.

ROCHA, R.; DIAS, A. Para uma pedagogia da paisagem linguística: breve análise empírica na cidade de Macau. *In: SÁ, R. (coord.). **Língua e Cultura em tempos de perplexidade,*** Lisboa: Lidel, 2020.

SHOHAMY, E.; GORTER, D. (ed.) **Linguistic Landscape Expanding the Scenery.** New York and London: Routledge, 2009.

WANG, J. **O ensino da língua portuguesa na China Interior: do ensino à aprendizagem.** Tese (Doutoramento em Linguística Aplicada) – Universidade de Lisboa, 2018.



# 3

Scheilla Franca de Souza

**As linguagens  
entre nós, outros:**  
representações da experiência  
de ensinar/aprender



## NOTAS INTRODUTÓRIAS SOBRE NOSSAS PARTIDAS/CHEGADAS

Violeta/Margarida. Emerson/Henrique. Instituição Educacional/Viver/Filmar. Ensinar/Aprender. Partimos do engajamento de discussões provocadas por estes espelhamentos (de posições, de sujeitos, de identidades, de processos distintos e interligados do viver, como o de ensinar/aprender, de viver/filmar) no filme *Café com canela* (2017), realizado por Ary Rosa e Glenda Nicácio, da produtora/coletivo Rosa Filmes, situada no Recôncavo Baiano para pensar a experiência de ensino/aprendizagem através das figuras de professores/alunes e suas posições no filme. A obra é o centro desta pequena constelação fílmica, método comparado proposto por Mariana Souto (2019), de inspiração benjaminiana, para leitura de filmes a partir da fricção entre as experiências cinematográficas. *Café com canela* (2017) é apresentado aqui de forma constelada com mais alguns filmes que nos atravessaram em nossa trajetória acadêmica, entre eles, destacamos: *Ilha* (2018), também dos mesmos realizadores de *Café com canela* (2017) – e *Apenas o fim* (2009), do realizador carioca Matheus Souza. Dizemos nossa trajetória porque tudo aqui está relacionado com as vivências sob a orientação da homenageada Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> D'Ajuda Alomba Ribeiro. Não à toa nos inclinamos sobre as representações de professores/alunes no contexto cinematográfico brasileiro recente. A professora D'Ajuda é orientadora deste trabalho, seu pensamento em torno da Linguística Aplicada sempre acolhedor no sentido de abarcar diversos contextos onde a linguagem está em fluxo, como é o caso do cinema, segue aqui. Assim como foi no início, quando – peço a liberdade para usar a primeira pessoa do singular ao leitor, embora também reconheça este “eu” como construção coletiva – eu e a professora, eterna orientadora, nos encontramos na iniciação científica.



O título deste artigo remete a um dos nossos primeiros trabalhos juntos. É um texto que nasce de um contexto afetivo.

Voltando à esta proposta, sem termos saído dela, todos os filmes apresentam relação com os pares espelhados que interessam a esta investigação de linguagem, mas de formas diferentes, com gramáticas distintas, frutos de experiências de linguagem distintas, que geram representações distintas, discussão cara à Linguística Aplicada, e muito cara a nós, D'Ajuda e eu. Essa experiência se dá de forma (re)partilhada e, portanto, estética (no sentido de John Dewey, 2010, onde arte e vida possuem forte relação de continuidade, daí a pluralidade de experiências de linguagem) e política de Jacques Rancière (2009; 2013), entendendo a linguagem audiovisual como forma de repartilhar o sensível. Em ambos os casos para além do contexto artístico, o estético é uma experiência de compartilhamento presente no cotidiano, não apenas humano, mas de diversas formas de vida. Entendemos aqui que as performances inscritas e escritas pela linguagem fílmica espelham diferenças de posições dos sujeitos em determinado contexto, com relação ao dispositivo cinematográfico, suas subjetividades e afetos, intenção, identidade, cultural, de raça, gênero, sexualidade, territorial, de reconhecimento de si e da relação com o Outro.

Por meio das narrativas fílmicas, partilhamos reflexões em torno do processo espelhado de ensinar/aprender, no filme, na escola, e para além destes contextos, em nós, que envolvem diversos campos que também abordam experiências de linguagens, a Linguística Aplicada, em diálogo com a Comunicação, as Artes, a História, a Educação, a Performance.

Lampejam sentidos de ensino/aprendizagem, outras partilhas de sensível, não apenas restritas às instituições. Algumas se desenharam e propõem o intercambiar de papéis, performances, posições. Sob o ponto de vista do processo de ensino/aprendizagem, engajam seu público/leitor/espectador – por meio da linguagem que constrói



a relação entre os personagens, através das figuras de professores/alunos reposicionados dentro da narrativa fílmica de ensinar/aprender, lugar de estudar/viver/filmar. Neste caso, são obras que, como pode ser observado nas datas de lançamento, no caso de *Café com Canela* (2017) e *Ilha* (2018), foram produzidas e vistos já depois da conclusão do mestrado em Letras: linguagens e representações, na UESC, em 2012 e uma obra em especial que compunha o *corpus* de pesquisa desenvolvida sob orientação da Prof. Dra. Maria D'Ajuda Alomba, sob o olhar *indisciplinar* da Linguística Aplicada, no caso de *Apenas o fim* (2009). Entendemos o filme como fruto de prática de linguagem, um texto, produto de um contexto, de relações entre sujeitos, territórios, afetos, dispositivos e também de processos de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, tendo o eixo das imagens de ensino/aprendizagem como norte de nossa constelação fílmica (SOUTO, 2019), cotejamos imagens que remetem ao ensino/aprendizagem ao longo das duas primeiras décadas do século XXI que atravessaram a nossa trajetória acadêmica – de formação, de ensino/aprendizagem - espelhando e refletindo sobre essa questão por meio da experiência cinematográfica. Como contexto de prática de linguagem, compreendemos que o cinema é um *corpus* privilegiado no sentido que, ele, o filme, apreende em si, enquanto obra, um conjunto de relações estabelecidas em um determinado contexto, com papéis definidos, posições, performances em relação de permanência ou ruptura com o que imaginamos ser a identidade de professores/alunos ou o que se espera ver de um filme que se passa dentro da universidade. Um filme, como vamos ver, é também fruto também de ensino/aprendizagem da linguagem, na sala de aula e além dela, e isso é muito demarcado em algumas obras e também no discurso de realizadoras e realizadores em entrevistas. É fruto das políticas de interiorização das universidades públicas que trouxe cursos e formações em Cinema e Audiovisual para além do eixo dominante Rio-São Paulo (BOGADO; CARDOSO FILHO, 2021), como é o caso dos cursos da UFRB – local de formação dos realizadores



da Rosza Filmes, e da UFSB, por exemplo – apenas para citar dois casos no território baiano. Outras gramáticas e perspectivas, imagens outras, resultados de outras práticas de ensino/aprendizagem, e de linguagem, têm potência de emergir diante de contextos de abertura como estes, que claro, não acontecem sem resistência (como temos ouvido/lido/visto acontecer em tantos discursos e práticas de descredibilização e desmonte do ensino público). Constelamos, portanto, imagens de ensino/aprendizagem, na sala de aula e além dela, por meio das relações entre professores/alunos, entre espaços de viver/filmar/estudar pesquisados durante este período, para pensarmos estas práticas de linguagem audiovisual, suas formas de representação e o que elas podem nos revelar. O olhar da pesquisa, no entanto, é um imenso firmamento onde vamos desenhando *constelações* (SOUTO, 2019) e *encruzilhadas* (RUFINO, 2018; SIMAS; RUFINO, 2019) que rompem com a linearidade a partir da experiência (DEWEY, 2010). Ao assistir esses filmes - e assisti-los durante o momento desta escrita -, nos remetemos às reflexões da Linguística Aplicada, sobretudo no que tange à relação entre sujeitos e linguagens em práticas sociais, em processo de ensino/aprendizagem e na relação entre sujeitos, contextos, identidades, linguagens e representações, que se apresentaram, no céu do pensamento, ao longo de nossa formação de pesquisa, como pontos luminares. É a partir deste engajamento reflexivo que desejamos nos inscrever aqui reflexivamente, na nossa trajetória atual, em diálogo com reflexões que se apresentaram e se apresentam caras ao campo da LA. A estes pensamentos críticos em torno da LA apreendidos pela partilha da professora Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro, em sua postura docente de acolhimento do que vem do Outro e de desejo de ensino/aprendizagem, na relação orientadora/orientanda e também por meio de autores por ela compartilhados, como Moita Lopes (2006), Rajagopalan (2003), e posteriormente, nas leituras de artigos de Nascimento, Silva (2021) e Archanjo (2011), por exemplo, somam-se saberes outros partilhados durante o processo infinito de formação que atravessam



os estudos da Linguagem, no campo da Comunicação e das Artes (como a noção de partilha do sensível, de experiência estética, de performance), desde a graduação (antes inclusive, afinal, onde começa a aprendizagem e a reflexão sobre a linguagem?), até o momento atual, partilhas que nos constituem em um comum – no sentido de comunitário, compartilhado – criado *entre* sujeitos envolvidos no processo de construção do ensino/aprendizagem até agora, em eterno devir.

Encontrar os ecos da Linguística Aplicada em tantos contextos formativos e de vida nos faz concordar com a postura *indisciplinar*, como nomeia Moita Lopes (2006) e como debatem os autores convidados, em textos que refletem as transformações do campo com o tempo, que ajuda a ampliar o espectro das discussões da Linguagem para seus contextos, práticas, sujeitos e identidades, com a multiplicidade de olhares com que as autoras e os autores aqui convocados comungam.

A Linguística Aplicada, como campo que deseja abarcar a linguagem viva, em seus contextos, de forma crítica, em nosso olhar atual, apresenta diálogos profícuos com campos como a Educação, a Comunicação, as Artes, a História, através da noção de *encruzilhada* (RUFINO, 2018; RUFINO; SIMAS, 2019), uma proposta pedagógica (para além dos contextos institucionais) que busca compreender e reconhecer as muitas formas da linguagem em uso, em seus impactos éticos, estéticos, políticos e pedagógicos, revelando partilhas do sensível (RANCIÈRE, 2009; 2013) que precisam ser enfrentadas em relação à nossa história colonial e que está marcada (e sendo potencialmente resignificada) através de práticas de linguagem mais plurais e suas *performances* (CARDOSO FILHO; GUTMANN, 2019), dos *corpos em cena e da cena* (BOGADO; ALVES JUNIOR; DE SOUZA, 2020) a partir do olhar comparado, constelar no cinema (SOUTO, 2019). Linguagem para *nós*, *entre nós*, não é apartada de corporalidade, engajamento, intencionalidade: aqui, linguagem, é também, pôr em relação.



## ENSINAR/APRENDER: CONTEXTOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM AUDIOVISUAL E SUA PLURALIDADE DE REPRESENTAÇÕES DA RELAÇÃO PROFESSORES/ALUNES

Neste tópico vamos abordar contextos cinematográficos e práticas de linguagem audiovisual do cinema brasileiro recente, das duas primeiras décadas do século XXI. Nosso olhar, engajado por nossas vivências com a Linguística Aplicada, sob a orientação da homenageada, compreende o cinema como contexto de linguagem em uso que, a depender de suas configurações, vai propor formas de representação distintas, plurais. Foi assim que estudamos as representações juvenis no cinema brasileiro contemporâneo, em nossa dissertação de mestrado no Programa de Letras: linguagens e representações da UESC. Assim vamos proceder aqui, de maneira indisciplinar, como pede a Linguística Aplicada, sempre e cada dia mais, sobretudo quando pensamos na perspectiva ousada da homenageada. Aqui nos interessa as formas de aparição das representações de professores/alunes no cinema brasileiro recente. Vamos costurando o referencial teórico junto à análise, na medida em que formos abordando os aspectos que saltarem a partir desta análise destas práticas de linguagem audiovisual e as suas representações.

Começemos pelas imagens que nos convocam o fabular sobre o processo espelhar ensinar/aprender, a partir de *Café com Canela* (2017) e também em outros filmes da cinematografia brasileira recente já destacados.

*Café com canela* (Ary Rosa e Glenda Nicácio, 2017) é um filme ficcional de longa-metragem sobre a relação entre morte/vida, aprender a viver o luto, superá-lo e reaprender a viver fora do luto e das perdas inevitáveis. Violeta e Margarida são duas mulheres negras



que vivem em Cachoeira-BA, no Recôncavo Baiano. Uma delas, Violeta, vive deambulando pela cidade de bicicleta vendendo o que aprendeu a fazer, coxinhas (refletindo o fazer histórico de muitas mulheres negras pós-abolição, quituteiras). Margarida, por sua vez, é uma mulher enclausurada vivendo o luto do filho morto há muitos anos, o que a levou ao processo de isolamento.

Ao longo de todo o filme, a montagem faz, por meio da materialidade da linguagem fílmica, uma aproximação entre as duas personagens, em ações cotidianas banais, embora o espectador não saiba o porquê, entende que elas se conhecem, mas não compreende o teor da ligação entre elas. É o que podemos observar nas imagens abaixo:

**Figura 1 – A linguagem do cinema aproxima as personagens colocando-as em posição semelhante pela experiência do cinema**



Fonte: *Café com canela* (Ary Rosa e Glenda Nicácio, 2017).



Onde começa e onde termina a ação de Violeta ou de Margarida? Seus corpos estão postos em relação pelo corpo do filme, pela experiência da linguagem, pelo olhar do espectador. Conversando com seu companheiro, já depois da metade do filme, Violeta se dá conta de onde conhecia Margarida. Seguindo os rastros de sua memória, lembra o que talvez nunca tenha esquecido: Margarida havia sido sua professora quando ainda era uma criança, no momento em que perdeu sua família de forma trágica. A professora não a ajudou apenas em sala de aula, ao ensinar o currículo escolar, a ler e escrever, a contar, mas a se inscrever no mundo, mesmo com esta perda. Ensinou-a a mergulhar e respirar. Violeta quer retribuir.

Com sua bicicleta (representação de um desejo que ela, Violeta, tinha quando criança e que Paulinho, filho de Margarida, ganhou em um de seus últimos aniversários e que partilhou com ela, como vemos/ouvimos nas imagens em VHS do aniversário de Paulinho), Violeta bate na porta Margarida, se apresenta, apresentando assim à personagem a relação que as une e, sem esperar resposta, entra com a bicicleta na casa de Margarida. As duas sentam, tomam café, conversam (o que se repete, de diferentes maneiras, várias vezes).

**Figura 2 – Aprender a partir do encontro, da memória**



Fonte: *Café com canela* (Ary Rosa e Glenda Nicácio, 2017).



Após diversos momentos de reanálise da vida, de contar e recontar histórias, partilhar experiências e memórias, saberes, discutirem, divergirem e convergirem – para além dos saberes escolares - saberes de vida, que a professora uma vez já havia partilhado com Violeta, agora é ela quem o faz com Margarida, relembrando-a de quem ela é. Entendemos que este momento pode ser lido como reflexão de um processo de ensino/aprendizagem próprio/comum do cotidiano das cidades pequenas no interior da Bahia, uma forma de relação de professor/aluno que é muito mais íntima e partilhada além dos limites da sala de aula, ainda mais em momentos de dificuldade.

O professor é aquele que ensina a língua materna, ensina as matérias, ensina a ler, a escrever e também partilha das alegrias e dos espaços de intimidade dos alunos: é convidado para os aniversários, conversa mais proximamente com os pais e familiares sem precisar agendar horário, em um encontro casual na rua, é aquele que muitas vezes é uma referência muito próxima ao paterno/materno, sobretudo nestes territórios.

**Figura 3 – A bicicleta como símbolo do aprendizado que não se esquece**



Fonte: *Café com canela* (Ary Rosa e Glenda Nicácio, 2017).

Ao final, Margarida finalmente – sentindo-se pronta – atende o apelo de Violeta para sair de casa. E não apenas: o convite se estende para que ela consiga aprender o que não sabe ainda – andar de bicicleta. A figura de Violeta segurando a bicicleta remete a experiências muito comuns às pessoas de uma maneira geral:



ao que normalmente se aprende ainda criança, ao que não se esquece jamais – como diz o ditado popular – e ao que sempre se pode aprender, sempre é tempo de aprender.

Naquele momento – e durante boa parte da fruição de *Café com Canela*, é a força da relação de ensinar/aprender que une as protagonistas na linguagem audiovisual cinematográfica. De início esta união se dá pela montagem, pela continuidade de movimentos de uma pela outra, ainda que em espaços distintos. Com o avanço da narrativa, o retomar da memória de Violeta, há o encontro de fato, pois a ex-aluna vai ao encontro de Margarida, em uma espécie de *narrativa de salvamento*<sup>29</sup> daquela que ocupou um lugar importante em sua vida, quando suas figuras parentais partiram.

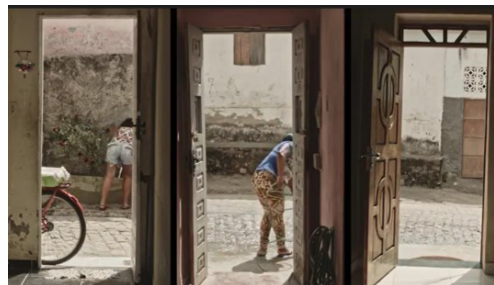
O lugar ocupado por Margarida, ainda que professora e não familiar de Violeta, após sua tragédia pessoal, podemos fabular, se dá justamente pela partilha do sensível, da experiência estética de viver – no sentido de Dewey para além da arte, mas presente no viver –, em territórios com tantos espaços de limiar entre dentro/fora, eu/outro, privado/público e onde o professor, a professora é uma referência muito próxima e importante para a família, sobretudo ao pensarmos em Educação Básica, mas também em outras etapas do ensino/aprendizagem, como o ensino superior.

Na imagem abaixo podemos observar um exemplo desta construção de limiar entre o público e o privado, no território do Recôncavo Baiano, em Cachoeira-BA, a partir da linguagem fílmica.

29 O termo é inspirado livremente na terminologia da *fantasia de salvamento*, cunhada por Sigmund Freud, onde os filhos desenvolvem fantasias de salvamento para com seus pais, revelando seus afetos, marcantes, muitas vezes ambivalentes, que podem trazer a fantasia de intercambiar posições, e que, acreditamos, pode se refletir em figuras de autoridade, como é o caso do professor ou professora. Não tomamos a teoria de forma aprofundada, no mergulho psicanalítico, apenas nos parece pertinente como forma de pensar este intercambiar de posições entre alunes e professores e o desejo de salvá-los durante a narrativa, sobretudo de *Café com canela* (2017) e *Ilha* (2018). Cf. *Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos* (1910, Volume XI) Disponível em: <https://www.cefas.com.br/download/1119/>. Acesso em 05 dez. 2021.



**Figura 4 – Os limites tênues entre o público/ privado nos territórios do interior baiano**



Fonte: Café com Canela (Ary Rosa e Glenda Nicácio, 2017).

Os planos finais do filme são de Margarida conseguindo andar sozinha de bicicleta e Violeta observando-a com a mão no coração e alegria no olhar, feliz em ensinar algo a quem tanto já havia ensinado a ela, com quem tanto havia aprendido, não apenas do saber institucional: Português, Matemática, e outras disciplinas, mas sobre a vida, os saberes cotidianos.

Ao se lançar no desafio de ensinar/aprender, as imagens de Violeta e Margarida revelam faces deste processo espelhado: não é algo que se faz em um dia, é um processo que se dá em continuidade e não tem fim, como não tem fim o percurso que Margarida faz de bicicleta, como é sem fim o deambular de Violeta, para no presente chegar ao amanhã, ligada às tradições familiares/comunitárias. Não à toa temos as repetições, das cenas na mesa, das conversas, iniciadas, interrompidas, retomadas, insistidas, percorridas por caminhos diversos (diferentes metodologias de ensino/aprendizagem?).

Além disso, ensinar/aprender é colocado aqui no filme como um processo ligado ao processo de viver. E este viver não está desconectado dos saberes e características do território onde se habita, bem como da sua identidade cultural, social, histórica, de gênero, sexualidade, etária, religiosa, por exemplo.



Outro ponto que destacamos é a importância e o intercambiar, a porosidade, deste par de ações. Não é por menos que a montagem do filme coloca, antes mesmo do encontro das protagonistas, as duas ocupando o mesmo lugar na imagem, ocupando posições semelhantes. Ao propor este ato de linguagem, o cinema nos convoca a pensar, fabular, de início sobre a natureza desta relação que as une para além do presente. Em seguida, depois de desvelar a natureza desta partilha, evidencia ainda que no processo de ensino/aprendizagem professores e alunes aprendem/ensinam, podendo ocupar posições semelhantes – de aprendizes e mestres – de forma intercambiável, a depender da circunstância.

Dentro das dinâmicas e imagens de ensino/aprendizagem que normalmente se constrói, se fabula, ao pensar no tema, é usualmente a imagem da sala de aula, da escola, a instituição, aquela imagem que salta na fabulação. Curioso é que este ponto em si tem sua ausência presentificada no corpo deste filme. Não há um registro imagético, audiovisual, de Margarida ensinando Violeta, ou em sua vivência como professora. Há o relato de Violeta, pela oralidade – destacando a importância deste recurso para preservação da memória *africana* e *ameríndia*, para nós, brasileiros – por meio de sua memória, narrando para Margarida (começando com *Era uma vez*, em um exercício de fabulação que deveria remeter à contação de história de quando ambas estavam em sala de aula) quem eram elas, como se encontraram e o que a trouxe até ali.

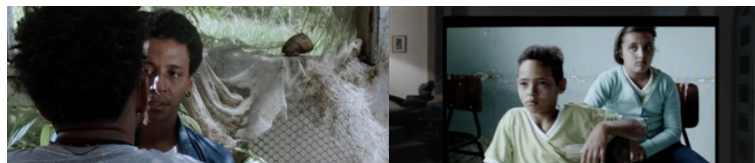
Em *Ilha*, também de Ary Rosa e Glenda Nicácio (2018), filmado em um território de ilha próximo à Salvador, no Recôncavo Baiano, a experiência que mobiliza o encontro entre os personagens também é o do “salvamento” de um professor, o que só é revelado no trecho final do filme. Emerson sequestra Henrique e quer que ele faça um filme sobre sua vida: e tem que ser ele, não pode ser outra pessoa. O tempo todo o cineasta baiano se questiona o motivo de sua escolha para esta empreitada e tem sua resposta apenas muito mais tarde no tempo



na narrativa: ele havia sido seu professor em um projeto de Cinema e Educação, quando ainda era criança.

Na visão de Emerson, Henrique se vendeu ao mercado, aos prêmios e deixou de fazer filmes com pulsão de vida. Sua performance se tornou mercadológica, pouco autêntica, por isso desejava lembrá-lo de quem ele era, quando performava o seu professor, por meio de uma experiência análoga, onde agora ele ocuparia o lugar do professor e Henrique o de aluno. O espelhamento e o complemento dos corpos dos dois atores, dois homens negros – acontece – assim como a aproximação de Violeta e Margarida – por meio da linguagem fílmica. Mas ao final há a presença da encenação do processo marcante de ensino/aprendizagem em sala de aula, do qual inclusive participam da cena os diretores Ary Rosa e Glenda Nicácio, que participaram de diversos processos de formação naquele território e em outros na Bahia, mesclados à ficcionalização, tendo em vista que o personagem do realizador está encenando junto com os realizadores. Este processo de encenação da sala de aula não há em *Café com Canela* (2017).

**Figura 5 – Cinema/Educação, Ensino/Aprendizagem em sala de aula**

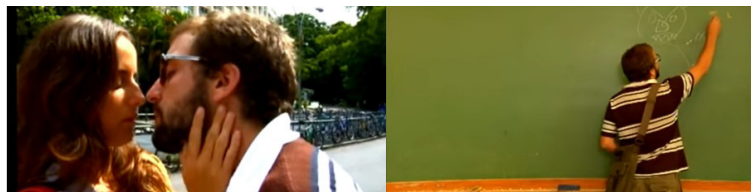


Fonte: *Ilha* (Ary Rosa e Glenda Nicácio, 2017).

Indo mais fundo – em nosso processo livre de exercício de memória – retomamos ainda algumas imagens de territórios onde normalmente se estuda para um filme que fala de relacionamentos, mais especificamente no filme de Matheus Souza, *Apenas o fim*. (2009), que estudamos a relação entre linguagens e representações juvenis (SOUZA, 2012), com a orientação da professora Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro.



Figura 6 – Instituição de estudar/filmar/viver



Fonte: *Apenas o fim*. (2009), de Matheus Souza.

A questão da construção dos papéis, das performances (no sentido de comportamentos restaurados, que podem estar em relação de permanência ou ruptura com o padrão, como pontua Schechner (2006); Cardoso Filho e Gutmann (2019)) dos professores/alunos em sala de aula (e além dela) é uma das questões caras ao estudo do campo da Linguística Aplicada (LA), assim como o olhar reflexivo e crítico sobre a experiência em sala de aula. Aqui, trazemos os estudos de Linguagem em perspectiva dialógica entre autores de diversos campos do conhecimento, como Performance, Artes, Comunicação, Educação, História e claro, da LA.

Como pontuam Pereira e Oliveira (2018):

Nessa perspectiva de transformação da maneira como o ensino deve ser tratado, a Linguística Aplicada (LA) exerce papel fundamental: deixa-se de levar em consideração apenas questões de cunho teórico e passam a analisar questões sociais na pesquisa. A LA passa a ser considerada uma matéria das ciências sociais, já que é essencial levar em consideração questões do indivíduo, suas atitudes e comportamentos, a fim de redefinir papéis sociais e identidades preestabelecidas, dando significados reais tanto para os alunos como para os professores (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018, p. 163).

Em *Ilha* (2017) a experiência da oficina de Cinema e Educação é tão marcante que leva Emerson na busca por salvar Henrique dele mesmo, propondo-lhe, por meios questionáveis por muitos, práticas de linguagem que performem mais vida. Assim como em *Café com*




*Canela* (2017), em *Ilha* também os papéis e posições de alunos e professores se invertem na narrativa. Há também como exceção, ou seja, imagens que fazer ver o espaço institucional de forma mais potente dentro da narrativa, as imagens do filme *Apenas o fim* (2009), cujo logo da PUC aparece apresentando o filme, e a narrativa se passa toda dentro da universidade, embora o destaque se dê para a história do término de um casal e não se tenha aula específica.

O filme foi feito por alunos da PUC de Cinema e outros cursos, na época, como o realizador Matheus Souza, o comediante Gregório Duvivier e a atriz Érika Mader, além do também comediante Marcelo Adnet. Nas imagens trazidas para a constelação, o personagem do Gregório Duvivier está em sala de aula, ocupa o lugar à frente do quadro, normalmente ocupado pelo professor, mas para realizar a ilustração de um sonho da sua amada, a personagem de Érika Mader. Foi através da partilha do mesmo espaço de estudo, a PUC, que houve a possibilidade e a criação de relações que permitiram a existência da obra. Não é tão distante assim das experiências da Rosza Filmes, nesse sentido, embora a gramática e a proposta de linguagem sejam bem distintas, como distintos são os sujeitos, suas histórias de vida, seus territórios e identidades.

Nesse sentido, podemos refletir sobre a importância de ter um ensino/aprendizagem significativo nas instituições, em sala de aula, conectado com a vida, com as identidades, com as linguagens (que não são as mesmas, homogêneas), destes sujeitos. Um processo de ensinar/aprender com ética amorosa (HOOKS, 2021), buscando o amor como prática de diálogo para libertação (FREIRE, 2013), efetiva, que não se esquece (como andar de bicicleta), de acordo com sua idade, território, culturas com as quais se identifica. Ensinar/aprender é muito mais significativo quando a partilha do sensível – do espaço, da sala de aula enquanto dispositivo de experiência de construção de conhecimento – ocorre por meio de uma troca entre os sujeitos envolvidos em ensinar/aprender.





Neste contexto é possível que seja quando são considerados fatores do próprio/comum daquele território, dos sujeitos, suas linguagens e identidades, para construção compartilhada do conhecimento, reconhecendo diversos tipos de saberes. Guardadas as devidas diferenças e proporções, os filmes são feitos entre amigos – colegas de universidade, de aprendizagem, seja no mesmo curso ou em cursos distintos – e refletem processos de aprender juntos, errando e acertando, crescendo juntos, com o desejo de criar coletivamente dando corpo a gestos e afetos, práticas de linguagem que geram representações plurais, imagens que naquele momento lhe são caras, importantes e que são possíveis porque feitas coletivamente, sob a ética amorosa da comunidade, da amizade, muitas vezes engajadas pela própria instituição de ensino. Observamos que muitas vezes acabam colocando em cena a própria universidade ou os processos de ensino-aprendizagem nos quais se engajaram.

Chama nossa atenção a presença da universidade no papel de fomentadora de encontros para realização destes filmes. É o caso de *Apenas o fim*. (2009), mas é também o caso de *Café com canela* (2017), *Ilha* (2018) e todos os filmes da Rosza Filmes e de diversos coletivos de cinema e audiovisual que surgiram (inclusive o coletivo Alumbramento, também pesquisado por nós em 2012, com *Estrada para Ythaca* (2009)) e ganharam forma e força nas duas primeiras décadas do século XXI, sobretudo na segunda década. É o caso de coletivos como o Alumbramento (Ceará), Filmes de Plástico (Contagem-MG), a Rosza Filmes (Recôncavo da Bahia), apenas para citar alguns que tiveram grande destaque no cenário nacional e internacional, apresentam relação com encontros e partilhas a partir da Universidade (do aprender/ensinar/pesquisar juntos) e estão descentralizados territorialmente fora do eixo Rio-São Paulo.

Em entrevistas e festivais, debates e mostras, Ary Rosa e Glenda Nicácio comentam recorrentemente a importância da UFRB, uma universidade pública com políticas afirmativas, para sua formação e trajetória enquanto realizadores e para a constituição da Rosza Filmes.




Os realizadores se encontraram na universidade baiana e decidiram morar/viver/filmar neste território que onde aprenderam/ensinam a viver/filmar.

Nesse sentido, nos alinhamos e consideramos pertinente a postura de Kanavillil Rajagopalan (2003), ao lembrar que “pensar sobre a linguagem implica, em última análise, indagar, de um lado, sobre a própria natureza humana, e de outro, sobre a questão da cidadania” (2003 p. 07). Esta fala do autor encontra ecos em autores da LA e que dialogam com este campo, como a pedagoga bell hooks (2021), com a importância da ética amorosa para a vivência e novas partilhas do sensível em sociedade, que por sua vez é fortemente influenciada por Paulo Freire (2001) para quem a linguagem – em ensino/aprendizagem – não poderia estar fora do mundo. Palavras têm sentido quando encantadas pelos saberes dos corpos que as incorporam e são pela linguagem incorporados. Por meio da linguagem, em uma pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2018), é possível atirar flechas no tempo, trazendo para a cena da vida, imagens nossas, palavras, experiências e práticas de linguagem, para além do verbal, que imbricam linguagens para revelar-nos – em nossos apagamentos, pelas frestas, pelas rasuras – a nós mesmos, sobretudo em nossa herança *africana* e *ameríndia*.

Estas discussões são marcadas e engajadas pelas obras, entendendo-as como cristalização de práticas de linguagem que dão a ver as relações de ensino/aprendizagem de Cinema na Universidade, na relação entre identidade, formas de vida e território, na relação de partilha entre os que filmam e são filmados, na relação entre o território vivido e o território fílmico, os saberes locais, os saberes acadêmicos e os saberes das linguagens, das performances dos corpos em cena – performances - e da cena – encenação, forma do filme (BOGADO; DE SOUZA; ALVES JUNIOR, 2020), que nos levaram a estas fabulações sobre cenas de ensino/aprendizagem, nos filmes, na sala de aula, na vida.

Estes debates são muito caros às autoras e aos autores da Linguística Aplicada. Encontramos ecos destas discussões em Moita





Lopes (2006) e Archanjo (2011), nas pesquisas recentes de LA produzidas nas universidades brasileiras, como a UFSB, como nas pesquisas de Gabriel Nascimento dos Santos em sua abordagem entre Linguagem e Raça, revelando imagens e perspectivas da LA de forma mais descentralizada, com discussões caras a nós, brasileiros e brasileiras e ainda nas perspectivas de autoras/pesquisadoras/professoras inquietas, firmes, como Alomba Ribeiro em sua postura sempre aberta ao compartilhar, a repensar posições hierárquicas ao ensinar/aprender, seja no contexto do Ensino de Línguas (LM/LE), de Português como Língua de Acolhimento (PLAC), e também em outras perspectivas, sempre em devir, em processo de construção. A professora, no gesto de acolhimento ao desejo de pesquisa que vem do Outro, como no ensinar a pesquisar dos seus orientandos e orientandas, tão repercutido por tantos e tantas, vem também neste aspecto ajudando a ampliar o espectro de alcance e multiplicidade do olhar sobre as linguagens, em prática e pesquisa, no campo da Linguística Aplicada.

Há diversos estudos sobre o papel de professores/alunes no cinema, sob os mais diversos recortes (países, espectro temporal, tipos de alunos, conflitos com a instituição) e entendemos todos como importantes, na medida em que são relações cujas performances se transformam ao longo dos tempos/contextos (Se lembramos da relação entre o professor tirano e o aluno rebelde em *Os Incompreendidos*, por exemplo, de François Truffaut, de 1959, e o juntamos a nossa pequena constelação – fruto de nossa trajetória, restrita ao cinema brasileiro recente – mais imagens de distâncias saltam, ainda que seja possível refletir sobre proximidades, sobretudo no afastamento de vivências significativas para o jovem na relação alunos/professores em alguns filmes, guardadas as muitas diferenças). Este olhar, sobre o papel do professor e aluno, no par espelhado ensinar/aprender, é um ponto de chegada que sempre pode gerar novas partidas, para outras abordagens, olhares, imagens, performances, reflexões, práticas e contextos de linguagens (aqui no caso da audiovisual, no contexto cinematográfico brasileiro recente) que desaguardam em outras formas de representação.



## OUTRAS CHEGADAS/PARTIDAS, SEM PONTO FINAL

Ensinar/aprender, viver/filmar, ler/escrever/se inscrever no mundo, nas identidades e posições, performances, de professores/alunos e também nos tantos outros papéis nos filmes e além deles, na sala de aula, na academia, na vida. Ao encontrarmos-nos no universo das linguagens em nós, outros, vamos entrelaçando-nos e lançando-nos à experiência de ser no mundo. O título deste trabalho, como dissemos anteriormente, remete a uma de nossas primeiras experiências de pesquisa em parceria com a professora Maria D'Ajuda Alomba Ribeiro, em um gesto brincante de linguagem com o *nosotros*, do espanhol, fazendo ver a questão da identidade, das partilhas e da diferença, ao analisarmos o cinema em língua espanhola, ainda na graduação, sob a orientação da professora, na Iniciação Científica, em um primeiro diálogo *entre nós*, entrelaçado, entre a Comunicação, o Cinema, as Artes, as Linguagens.

Sob a ética amorosa (HOOKS, 2021) do fazer em comunidade, da inspiração pela força dos laços de ensinar/aprender e do aprender junto, em partilha, do pessoal ao político, entre público/privado, nos limiares e espaços entre, seguem as aprendizagens e saberes incorporados em nossa experiência. São pontos de chegadas e novas partidas, para novas chegadas. A Linguística Aplicada se renova dia a dia, na medida que as práticas de linguagem estão cada vez mais em evidência. A linguagem das telas, em pandemia. A linguagem de acolhimento.

A linguagem que revela as posições e identidades em uma sociedade brasileira ainda patriarcal, machista, racista, xenófoba, para que, também por meio de práticas de linguagem, dentro/fora da sala de aula, na vida, possamos projetar, como encruzilhada, outras imagens nossas – muitas vezes não novas, mas ao contrário, de raízes ancestrais – aprendendo/ensinando a nos inscrever no mundo com



nossas próprias mãos, pés, corpos, raça, gênero, origem, idade demarcando nossas posições no mundo, na partilha do sensível da sociedade para parir-la, de novo e de novo, a cada dia, por meio de e para práticas de linguagem/identidade e vida mais plurais em suas/nossas formas e forças, em nossas performances, práticas de linguagem e representações, rompendo com o olhar hegemônico/opressor e em diálogo com o comunitário, o partilhado, o vivido e o imaginado.

## REFERÊNCIAS

APENAS O FIM. Matheus Souza. Brasil, 2009. Digital.

ALVES JUNIOR, Francisco; SOUZA, Scheilla Franca de; BOGADO, Angelita. "O Amor Não Cabe em Um Corpo?": O Engajamento Espectatorial pela Experiência Familiar/comunitária e Imagens de Libertação. **ANAIIS DO 44º CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO – VIRTUAL – 4 a 9/10/2021**. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2021/resumos/dt7-ep/francisco-alves-junior.pdf> Acesso em: 14 de jan. 2021.

AGUIRRE, Cecília; CABRAL, Jadirlene (Orgs.). **Nas teias da linguística aplicada**. Salvador: EDUFBA, 2019.

ARCHANJO, Renata. *Linguística Aplicada: uma identidade construída nos CBLA*. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol. 11, n. 3, p. 609-632, 2011 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v11n3/02.pdf>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

BOGADO, Angelita; CARDOSO FILHO, Jorge. Águas da baía e do Paraguçu: paixões e política na obra da Rosza Filmes. Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Comunicação e Experiência Estética do XXX Encontro Anual da Compós, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo - SP, 27 a 30 de julho de 2021.

BOGADO, Angelita; ALVES JUNIOR, Francisco; DE SOUZA, Scheilla Franca. Um estudo sobre performance, dispositivos de regulação entre formas de vida e formas de imagem no documentário contemporâneo. In: **ALMEIDA, Gabriela; CARDOSO FILHO, Jorge. Comunicação, estética e política: epistemologias, problemas e pesquisas**. Editora Appris, Curitiba, 2020. p. 265-280.



BORGES, Fabrícia Teixeira. *A professora que vemos no cinema: construção identitária e significados da docência*. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 88, p. 303-317, set.-dez. 2012 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Nvyh6Dv4zXSvMwr9dPXMcmh/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 30 nov. 2021.

BOUGLEUX, Bomjardim; FIGUEIREDO, Denise de Lima (Orgs.). **Trânsitos linguísticos e literários: espaços entre teoria, cultura e formação docente**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

BRASIL, André. A performance: entre o vivido e o imaginado. *In*: PICADO, Benjamim; MENDONÇA; Carlos Magno Camargos; CARDOSO FILHO, Jorge. (Org.). **Experiência estética e performance**. Salvador: Edufba. p. 131-145.

CAFÉ COM CANELA. Ary Rosa e Glenda Nicácio. Rosza Filmes. Brasil, 2017. Digital.

CARDOSO FILHO, Jorge; GUTMANN, Juliana. Performances como expressões da experiência estética: modos de apreensão e mecanismos operativos. *Intexto*, Porto Alegre, UFRGS, n. 47, p. 104-120, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583201947.104-120> Acesso em: 29 jun. 2021.

CAVALCANTI, Marilda. *A propósito de linguística aplicada*. **Trabalhos em Linguística Aplicada** 7(2), p.5-12. 1986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639020/6615>. Acesso em: nov. 2021.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ESTRADA PARA YTHACA. Irmãos Pretti e Primos Parente. Brasil, Coletivo Alumbramento. 2009. Digital.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 31ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2013.

FREUD, Sigmund. **Cinco Lições de Psicanálise, Leonardo da Vinci e outros trabalhos** (1910-1909), Volume XI). Disponível em: <https://www.cefasc.com.br/download/1119/>. Acesso em: 05 dez. 2021.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

ILHA. Ary Rosa e Glenda Nicácio. Rosza Filmes. Brasil, 2018. Digital.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma Linguística aplicada (in) disciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MONDZAIN, Marie-José. **Imagem, ícone, economia: as fontes bizantinas do imaginário contemporâneo**. Editora Contraponto, MAR, Rio de Janeiro, 2013.

OS INCOMPREENDIDOS. François Truffaut. França, 1959. Película.



PADIAL, Mônica. **O professor e sua figura no cinema: uma análise da docência e da educação escola em dois filmes hollywoodianos.** Mestrado em Educação, PUC-SP, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10807/1/Monica%20Nunes%20Padial.pdf> Acesso em: 29 nov. 2021.

PENNYCOOK, Alastair; PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, V. P. V. *Reflections on Critical Applied Linguistics: a conversation with Alastair Pennycook.* **Revista Signótica**, v. 28, p. 613-631, 2016. <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/44708>

PEREIRA, Juliana; OLIVEIRA, Josiane. *A construção identitária do sujeito especial no cinema.* **Revista Falange Miúda (ReFaMi)**. v. 3, n. 1, jan.-jun., 2018.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. Tradução de Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org. Ed 34, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **Políticas da escrita.** Editora 34, 2013.

SANTOS, Gabriel Nascimento dos; AUSTIN WINDLE, Joel; PEREIRA, Luciana Maira de Sales. O nexo de raça e classe no ensino de Língua Inglesa: Das ordens de interação às ordens do ser. **Abatirá – Revista De Ciências Humanas E Linguagens**, 1(2), p. 681 – 707, 2020. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/10325> Acesso em: nov. 2021.

SANTOS, Gabriel Nasciemnto dos; ALOMBA RIBEIRO, Maria D'Ajuda. A língua como pátria ou a língua como direito? A identidade de um estrangeiro professor de PLE. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 24, n. 2, ABR-JUN, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/19353/12870> Acesso em: 30 nov. 2021.

SCHECHNER, Richard. **Performance Studies:** an introduction. 2nd. Edition. New York/London: Routledge, 2006.

SCHMITZ, John Robert. **Resenha de uma linguística aplicada indisciplinar.** 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v8n1/11.pdf> Acesso em: nov. 2021.

SILVA, Daniel Nascimento e. A propósito de Linguística Aplicada: 30 anos depois: quatro truismos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, vol. 31, p. 349-376, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/CxKTwbPGP4ktCZQyhzvLRyg/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: nov. 2021.



SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Mórula, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Scheilla Franca de; BOGADO, Angelita; ALVES JUNIOR, Francisco. *Ela, Ele e Person: Invisibilidades e Resistência no Cinema Brasileiro Contemporâneo*. In: **Anais** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2020.p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/sis/eventos/2020/resumos/R15-1247-1.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2021.

SOUZA, Scheilla Franca de. **Cinema e Juventudes**: as linguagens juvenis no cinema brasileiro contemporâneo. Dissertação de mestrado - Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagens e Representações. Ilhéus-BA, UESC, 2012.

SOUTO, Mariana. Constelações fílmicas – um método comparatista no cinema. In: **ANAIS DO 28º ENCONTRO ANUAL DA COMPÓS**, Porto Alegre. Campinas, Galoá, 2019. Disponível em: <<https://proceedings.science/compos-2019/papers/constelacoes-filmicas---um-metodo-comparatista-no-cinema>> Acesso em: 20 dez. 2021.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução: Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Cosac Naify, 2014.



# 4

Danúsia Torres dos Santos

Gabriela Viol Valle

Raquel de Lima Correia

## **A representação do brasileiro como acolhedor e o racismo no Brasil:** reflexões a partir de narrativas de estudantes de PLE

DOI: [10.31560/pimentacultural/2023.96702.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2023.96702.4)




## INTRODUÇÃO

O racismo é um tema bastante sensível e complexo e, por isso mesmo, tem a maior relevância nos diversos contextos educacionais, inclusive no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Como um dos resultados das lutas dos movimentos negros, em 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639<sup>30</sup>, alterando a lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A nova legislação estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” perpassar todo o currículo escolar e declarou que o conteúdo programático, para a realização desse ensino, deve incluir: “o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

Sendo assim, para que a Lei nº 10.639 seja cumprida, é necessário que esses conteúdos estejam previstos nos currículos e presentes nas diversas disciplinas ao longo do ano letivo e não apenas no Dia da Consciência Negra, incluído no calendário escolar e celebrado em 20 de novembro. Com o objetivo de regulamentar a aplicação dessa lei, em junho de 2004, foi publicada a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. O parecer sobre as Diretrizes, aprovado pelo CNE em março de 2004, ressaltou que “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política” (BRASIL, 2004, p.16).

30 É importante lembrar que essa lei foi alterada pela lei nº 11.645, em 2008, para a inclusão da temática indígena.





As Diretrizes dizem respeito a todos os níveis de ensino e modalidades educacionais. Em seu Artigo primeiro é declarado que as Diretrizes devem ser seguidas pelas diversas instituições de ensino, especialmente por aquelas que realizam atividades de formação inicial e continuada de professores. Nos dois primeiros parágrafos desse Artigo são apresentados os objetivos da Educação das Relações Étnico-Raciais, que dizem respeito à “divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, [...] que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira” (BRASIL, 2003, s/p) ; e do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que defende o “reconhecimento e valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (BRASIL, 2003, s/p).

Para Gomes (2010), as relações étnico-raciais, forjadas no processo histórico das “hierarquias sociais brasileiras”, apoiam-se no conceito de raça “como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural” (GOMES, 2010, p. 22). Sustenta-se, portanto, essa definição de relações étnico-raciais, no conceito atual de raça, como construção sócio-histórica, e sua adoção, segundo Brandão (2010, p. 129), tem a finalidade de “denunciar a discriminação racial vigente”.

O processo de escravização, ocorrido entre os séculos XVI e XIX, financiou o projeto de colonização do Novo Mundo. Conforme lembra Kilomba (2019), o tráfico negreiro marcou especialmente a história do continente africano, “embora a escravização em si tenha existido desde a Antiguidade e permaneça familiar em muitas partes diferentes do mundo” (p. 206). A autora complementa ainda: “A África



é o único continente cuja população foi negociada: desmembrada, escravizada, coletivamente segregada da sociedade e privada de seus direitos, tudo para benefício das economias europeias” (p. 206).

A escravização colaborou para tornar o Brasil um país extremamente racista, sendo um dos últimos países a abolir a escravatura. Os movimentos abolicionistas e as fugas em massa dos escravizados em direção aos quilombos, entre outros fatores, levaram à abolição, uma vez que o sistema escravagista vinha num constante processo de perda de seus alicerces.

As revoltas dos escravizados, na década de 1880, davam sinais de que a derrota da escravização se aproximava. Segundo Machado (2011), os posicionamentos reivindicadores dos escravizados mostravam que “os abolicionistas queriam, na verdade, relembrar aos escravistas radicais dos enormes sofrimentos vividos pelo país vizinho, sugerindo que seria do interesse de todos abrir mão da escravidão” (p. 28). Além disso, acontecimentos anteriores no Brasil também expressavam o declínio da escravidão, tais como: a Lei Eusébio de Queirós, aprovada em 1850, que proibia o tráfico internacional de escravos e a Guerra do Paraguai, que aconteceu entre 1865 e 1870, na qual o Exército Imperial já não contava com a forma do regime escravista para agir (COSTA, 2007).

Após um longo período de objeção, o decreto de 13 de maio de 1888 surge como um marco do “fim” do período escravocrata, lançando luz a um “novo ordenamento social, uma vez que até esta data a sociedade brasileira tinha a escravidão como ponto central a sua organização” (COSTA, 2007, p. 4). Entretanto, apesar das mudanças na sociedade brasileira conquistadas pelos movimentos negros, o racismo perdura até hoje, dado que foi se reconfigurando ao longo do tempo. (COSTA, 2008; ALMEIDA, 2019).

Embora seja comum se referir ao período da escravatura como justificativa para o estigma da cor de pele no Brasil, para um entendimento



mais abrangente da questão se faz necessário compreender os mecanismos que não só engendram o racismo na sociedade brasileira, mas que o perpetuam, promovendo sua constante atualização. Um desses mecanismos, possivelmente, são os mitos que foram sendo construídos, como o da democracia racial (PACHECO, 2011; TAUIL, 2014; OLIVEIRA, 2015).

Considerando o exposto acima, a tarefa de formar professores de Português Língua Estrangeira (PLE) não pode se furtar à reflexão crítica de uma questão tão crucial na sociedade brasileira: o racismo, uma vez que a criticidade e a ética são exigências do ofício de ensinar (FREIRE, 1996). Desse modo, a presente pesquisa se deu no âmbito do projeto de extensão da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que tem como objetivos a formação de professores e o ensino de línguas através dos *Cursos de Línguas Abertos à Comunidade* (CLAC).

Sendo assim, neste trabalho, objetivamos um desenvolvimento crítico-reflexivo dos professores e de toda a equipe envolvida no projeto, bem como de estudantes de PLE, especialmente no que concerne à questão do racismo, de modo a permitir a construção de uma aula interdisciplinar (ALARCÃO, 2001; DEWEY, 1956; 1959; NÓVOA, 1997; SANTOS; RIBEIRO, 2013). Para tanto, assumimos a perspectiva do professor enquanto sujeito subjetivo e possuidor de crenças, o que permite a promoção de um ensino crítico-reflexivo (SANTOS; RIBEIRO, 2013).

Desse modo, planejamos uma intervenção didática dedicada ao tema do racismo e analisamos narrativas de estudantes de PLE, negros e brancos, a partir de uma reflexão crítica da imagem de brasileiro acolhedor e do mito da democracia racial, com base nos conceitos de representações sociais, racismo estrutural e branquitude. Embora reconheçamos a importância da questão do colorismo (ou pigmentocracia) na sociedade brasileira, conforme discutido por Devulsky (2021), esse aspecto do racismo não será aprofundado no presente trabalho.



## APORTE TEÓRICO

### **Democracia racial e brasileiro acolhedor na perspectiva das representações sociais**

Com influência do campo da Psicologia Social, a corrente das representações sociais se consagra, sobretudo, com as propostas de Moscovici (1978). No entanto, como explicam Carvalho e Arruda (2008), o próprio autor reconhece a origem do conceito como desenvolvido por Durkheim (1912/1991), que propõe a ideia de representação social coletiva, a qual se volta para a caracterização e manutenção da vida em sociedade. Apesar de ter Durkheim como pioneiro, a teoria na qual nos apoiamos para esta pesquisa é de base moscoviciano, pois, diferentemente de Durkheim (1912/1991), Moscovici (2001) se preocupou em compreender aspectos sociais em mudança. Assim como esse autor, consideramos que os elementos sociais estão em constante transformação.

Jodelet (2001), do mesmo modo que Moscovici (2001), também colabora para a conceituação das representações sociais, chamando a atenção para o fato de elas poderem ser consideradas tanto como produto (constituído) quanto como processo (constituente), ou seja, podem dizer respeito à “atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (JODELET, 2001, p. 22). Desse modo, ainda segundo a autora, a representação social “é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22).

Para Jodelet (2001), as representações sociais guiam a vida em sociedade ao funcionarem como ‘sistemas de interpretação’ e “intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação



dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais" (JODELET, 2001, p. 22).

As representações sociais simbolizam um processo em que um determinado objeto é interpretado a partir de um dado contexto social, ou seja, para que possamos entender as motivações que levam uma certa situação ou instituição a ter uma representação social, é fundamental levarmos em consideração o contexto em que ela se encontra. Segundo Wagner (1998) a formulação das representações advém do senso comum, isto é, de teorias que são coconstruídas no nível social. Doise (1985) salienta, também, que as representações são elaboradas considerando as relações grupais específicas. Para Wachelke e Camargo (2007), as representações sociais "têm por função explicar aspectos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, orientar práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois que elas são realizadas" (ABRIC, 1998, p. 380).

Segundo Wachelke e Camargo (2007), é por meio das representações sociais que as realidades são retratadas e pautadas no senso comum. Por esse motivo, muitas das vezes a representação social pode ter interseção com uma visão estereotipada desse mesmo elemento. Nessa perspectiva, as representações sociais correspondem à construção coletiva sobre um elemento social e que, muitas vezes, já tem um significado, mas que pode vir a ser reconstruído ou modificado conforme as circunstâncias sociais. Assim, como defende Moscovici (1961), uma representação não é apenas reprodução de algo que já existe, mas sim uma produção que resulta de uma ação colaborativa e que dá novos significados para elementos que já existem.

Desde o marco do "fim" da escravidão, novas representações sociais do povo negro são construídas na sociedade, inclusive representações do próprio processo de luta do negro escravizado que se tornou negro liberto, ainda que uma liberdade com grandes ressalvas.



A teoria das representações sociais nos ajuda a refletir sobre a atual representação desse grupo, a partir de uma perspectiva histórica e processual, visto que, como propõe Moscovici (1961; 2001), é preciso investigar as representações considerando o aspecto variável do âmbito social, no nosso caso, especificamente do recorte racial ao qual nos dedicamos a analisar nesta pesquisa.

Embora, cotidianamente, atitudes racistas e xenófobas contradigam a representação de povo não-racista, acolhedor e xenófilo, o senso-comum, órgãos de imprensa e alguns pesquisadores ainda costumam afirmar que no Brasil existe um racismo velado, como fez Damatta (2015, p. 46): “numa sociedade onde não há igualdade entre as pessoas, o preconceito velado é a forma muito mais eficiente de discriminar pessoas de cor, desde que elas fiquem no seu lugar e saibam qual é ele”. A adoção da teoria das representações sociais possibilita, dessa maneira, o estudo e a descrição do senso comum como um processo de construção de sentidos. O ponto de partida, então, é uma perspectiva crítico-reflexiva para a interpretação dos fenômenos sociais cotidianos, de modo a superar uma visão essencialista, fixa e naturalizada desses fenômenos. O trecho citado acima traz exatamente um exemplo dessa naturalização, o preconceito é velado desde que a pessoa de cor saiba seu lugar e permaneça nele. Caso ocorra algo entendido como diferente disso pelo racista, o racismo pode se tornar explícito e assumir sua face mais violenta.

Silva (2021) atribui a representação de país não racista e acolhedor a uma concepção arraigada na sociedade brasileira “de que o racismo, aqui, se materializa de forma velada, oculta, disfarçado sob uma aparente cordialidade do povo brasileiro, que se formou a partir da miscigenação entre diversas raças e que, justamente por isso, é um povo com valores plurais e tolerantes” (p. 119). Alguns autores vão se referir a esse racismo “velado” como um “racismo cordial”, influenciados por uma visão romantizada, para dizer o mínimo, do processo de miscigenação que ocorreu ao longo da história do Brasil, especialmente



no período colonial e nos anos do Brasil Império. Para Pacheco (2011), o racismo cordial se desenvolveu a partir da ideia de que todos os brasileiros seriam miscigenados, o que compõe o mito da democracia racial.

Segundo Brandão (2010), a expressão “democracia racial” foi inaugurada por Roger Bastide, em 1944, em uma sequência de artigos publicada no Diário de São Paulo. E complementa, afirmando que, embora a obra de Freyre tenha inspirado o surgimento da expressão, ele “utilizou em textos e falas a expressão democracia étnica. Somente em 1962, em ‘O Brasil em face das Áfricas negras e mestiças’, o autor se rende à marcante expressão de Bastide.” (BRANDÃO, 2010, p.118).

Sendo assim, a representação da sociedade brasileira como uma democracia racial considera que brancos e negros tiveram uma convivência harmoniosa durante o período escravocrata e, desse modo, naturaliza a miscigenação forçada ocorrida durante esse tempo. Com base nessa representação, e no fato de no Brasil não terem existido leis segregacionistas explícitas, como aconteceu na África do Sul e nos Estados Unidos (embora legislações de efeitos tão perversos quanto essas tenham sido promulgadas aqui), surgiu entre os brasileiros o preconceito de ter preconceito (MUNANGA *apud* IFÉ, 2013; MUNANGA, 1999; NASCIMENTO, 1978).

Florestan Fernandes, na década de 50, foi um dos primeiros pesquisadores a tratar a chamada democracia racial como mito. Tauil (2014) relata que, nessa época, o sociólogo e outros estudiosos brasileiros foram convidados pela UNESCO para realizar pesquisas sobre as relações raciais no país. O objetivo dessas pesquisas seria, continua Tauil (2014), encontrar no mundo do pós-guerra uma sociedade que pudesse funcionar como modelo de prevenção e de combate a atitudes e movimentos que se assemelhassem ao nazismo.

Desse modo, no caso do Brasil, esperava-se que as pesquisas reafirmassem a ideia de que o país vivenciava uma democracia racial.



Porém, ainda segundo Tauil (2014), Florestan Fernandes, na realização de sua pesquisa, segue um caminho próprio e além de não referendar o “mito da democracia racial”, esclareceu “como -através do modo pelo qual foi operada a desintegração da sociedade escravagista no Brasil – foi obstada aos negros ex-escravos a integração na ordem competitiva que se formava” (TAUIL, 2014, p. 16).

O surgimento da representação social de “brasileiro acolhedor” pode ser atribuído às diversas fases dos movimentos migratórios para o Brasil, especialmente àquelas que tiveram o incentivo e o patrocínio do governo brasileiro, colocando em prática o projeto de branqueamento da população. Porém, essa representação, com frequência, não é verificada na prática. Miranda (2018) afirma que há uma seletividade, com raízes históricas, que privilegia imigrantes brancos oriundos da Europa e a representação de país receptivo à imigração não se confirma diante da “recente onda migratória formada por sul-americanos, haitianos e africanos (...) trazendo à tona o preconceito e a xenofobia que fizeram parte da construção do chamado *povo brasileiro*” (p. 47, grifos da autora).

## RACISMO ESTRUTURAL E BRANQUITUDE

A percepção do racismo como processo histórico e político possibilita a compreensão de seu aspecto estrutural-estruturante na sociedade brasileira. O racismo estrutural só é possível devido, entre outros, aos seguintes fatores que se inter-relacionam: i) o modo naturalizado como são percebidos os lugares, na sociedade, de brancos e negros; ii) o modo sistemático como as consequências dessa naturalização da desigualdade e da discriminação perpassam as diferentes áreas da vida social: política, economia, justiça, segurança, saúde e educação. Para Almeida (2019), mesmo que atos racistas sejam punidos e reprimidos, a percepção do racismo como estrutural “nos leva a concluir



que a responsabilização jurídica não é suficiente para que a sociedade deixe de ser uma máquina produtora de desigualdade racial” (p. 51).

O boletim informativo do IBGE, *Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, n. 41, publicado em 2019 com o tema *Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil*, traz diversos gráficos com dados que representam a abrangência do racismo no Brasil nos seguintes aspectos da vida em sociedade: i) mercado de trabalho; ii) distribuição de rendimento e condições de moradia; iii) educação; iv) violência; v) representação política; possibilitando uma percepção mais concreta do racismo estrutural, e da consequente desigualdade racial, com o apoio de dados estatísticos<sup>31</sup>.

Para melhor entendermos o racismo estrutural é importante que façamos a diferenciação entre os tipos de racismo. Segundo Almeida (2018), existem três: individual, institucional e estrutural. De forma breve, o racismo individual “é concebido como uma espécie de ‘patologia’. Seria um fenômeno ético ou psicológico de caráter individual ou coletivo, atribuído a grupos isolados” (ALMEIDA, 2018, p. 28), ou seja, esta perspectiva defende a ideia da existência de sujeitos individualmente racistas, que agem de forma discriminatória diretamente.

Já o racismo institucional “é tratado como o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (ALMEIDA, 2018, p. 29). Assim, entendemos que o racismo também está presente na forma como são constituídas as práticas institucionais, as quais, em grande maioria, costumam não só ser criadas de forma direcionada para pessoas brancas, como também a dar privilégios para esses indivíduos, o que reforça a prática discriminatória no que diz respeito às questões raciais.

31 O Boletim do IBGE, ISBN 978-85-240-4513-4, pode ser acessado no seguinte link: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)



Almeida (2018) chama atenção para a importância de que o racismo seja debatido para além de apontamentos diante de comportamentos racistas, mas com um olhar mais crítico e contextualizado sobre o que ele significa socialmente, como ele está presente na nossa história e como isso se reflete na nossa sociedade nos dias de hoje. É evidente que comportamentos racistas reforçam que o sistema se estabeleça dessa mesma forma. Assim, precisamos quebrar o ciclo construído historicamente sobre o lugar do negro na sociedade, para que o racismo não tenha continuidade como uma característica intrínseca e natural.

Conforme destaca Ribeiro (2019), a complexidade do racismo está na sua formulação como um todo, a qual, mais do que impedir a vontade de um sujeito na esfera individual, nega os direitos e marginaliza um grupo de pessoas, considerando a cor da pele negra como um elemento discriminatório que diferencia os indivíduos. Nesse cenário, estudos discutem as limitações da democracia no Brasil (TAUIL, 2014; OLIVEIRA, 2015), uma vez que os ideais democráticos parecem ser parciais e focalizados em grupos sociais privilegiados.

A acentuada presença do racismo no Brasil pode estar relacionada, também, com o que prevê a ideia de pseudo-processo de descolonização, a qual, teoricamente, presume a ação de tornar-se independente, não mais controlado ou resignado a determinada cultura/ crença/ governo (CASTRO GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007; WALSH, 2009). Todavia, no Brasil, essa independência parece ter sido inautêntica quando percebemos que a descolonização não significa o fim da colonialidade (GROSFOGUEL, 2005). Portanto, acreditamos que as lutas relacionadas aos grupos oprimidos, o que inclui os negros, parecem precisar ascender ao processo de decolonialidade, que seriam os movimentos de resistência que buscam o esgotamento dos (muitos) resquícios da colonização (MIGNOLO, 2008).



Segundo Brandão (2010, p. 117), “as mentes colonizadas formam a última e a mais duradoura herança colonial”, pois a colonialidade é um modo de pensar que se baseia em concepções coloniais que são passadas, intergeracionalmente, ainda hoje. Embora uma de suas principais marcas seja a crença na existência de seres racialmente inferiores e superiores, tendo como pressuposto um conceito de raça biológica há muito superado, os efeitos da colonialidade se apresentam nos mais diversos aspectos da construção da vida em sociedade. Essa crença se baseia na ideia de que o homem branco (europeu) ocuparia a posição mais alta na “escala evolutiva” dos seres humanos, assegurando, assim, seus privilégios, em detrimento dos direitos de todos os demais, negros, indígenas, mulheres (MALDONADO-TORRES, 2019; KILOMBA, 2019; SODRÉ, 2005).

A noção de branquitude, “traços da identidade racial do branco brasileiro”, segundo Bento (2014, p. 25), e “pertença étnico-racial atribuída ao branco”, para Cardoso (2020, s/p), complementa o conceito de racismo estrutural, pois é peça chave para a perpetuação do racismo na sociedade brasileira, conforme discutido por diversos autores (GUERREIRO RAMOS, 1957; BENTO, 2014; CARDOSO, 2020; SCHUCMAN, 2012). Bento (2014) elucida que tal processo estaria relacionado com a imposição da branquitude como um padrão simbólico de referência, negando totalmente a identidade negra, de modo que não só o branco é “ensinado” sobre a supremacia branca, como também o próprio negro, produzindo uma (auto)distorção acerca do povo negro.

Bento (2014, p.25) chama atenção para o fato de o branqueamento ser um “processo inventado e mantido pela elite branca brasileira” que, se por um lado, legitima sua supremacia nos diversos aspectos da vida em sociedade, por outro, forja uma representação negativa para o negro. Ao considerar “seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo



branco em detrimento dos demais” (BENTO, 2014, p. 25-26), o que favorece o surgimento de justificativas para as desigualdades raciais.

A branquitude explicita que “o branco está fechado na sua bran-cura” (FANON, 2008, p. 27) isso, por muito tempo, influenciou o negro a inserir-se nela também. Fanon (2008, p. 27), entretanto, chama a atenção para o fato de que tal como o branco, o negro está fechado “na sua negrura”. Todavia, o “estar fechado” aqui, não tem o mesmo significado do “estar fechado” lá, visto que, para o negro, as portas estão fechadas pelo lado de fora e, para o branco, pelo lado de dentro. E, apesar de ter acesso, o branco não quer abri-la, recusando-se a entrar em contato com a negritude.

O ambiente fechado ocupado pelo negro é um destino que lhe foi incontestavelmente traçado. De acordo com Fanon (2008, p. 28), “por mais dolorosa que possa ser esta constatação, somos obrigados a fazê-la: para o negro, há apenas um destino. E ele é branco”. Nesse cenário, o autor ainda reflete sobre a “epidermização da inferioridade” (FANON, 2008, p. 28) do negro, a qual foi e, infelizmente, ainda permanece sendo disseminada.

## METODOLOGIA

Este estudo teve como base metodológica os preceitos da pesquisa-ação, a qual, segundo Jesus, Vieira e Efgem (2014, p. 772), “evo-ca uma disposição subjetiva e social nos participantes de se deixar envolver pela vida cotidiana, pela compreensão das tensões com o co-letivo, de perceber e pensar suas possíveis rupturas”. Nesse cenário, os autores ressaltam, ainda, que este tipo de metodologia nos incenti-va a perceber tanto aspectos de identificação quanto de diferenciação.



A geração de dados desta pesquisa se deu a partir de observação participante e de atividades desenvolvidas em sala de aula, no 2º semestre de 2019. Essas atividades foram pautadas em um material elaborado pelos monitores e por discussões em sala a partir do mesmo. Os colaboradores da pesquisa foram os alunos dos níveis 1, 2 e 3 de português para estrangeiros, do Projeto *Cursos de Línguas Abertos à Comunidade (CLAC)*, da Faculdade de Letras da UFRJ.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa e da coleta de dados se deu a partir da compreensão de que o racismo existe e, infelizmente, muitos negros ainda passam por situações de discriminação, além de termos observado a recorrência desse tema em conversas informais com estudantes negros de PLE. Dessa forma, desenvolvemos uma atividade em sala de aula que abordou o tema da representatividade negra, a fim de ouvir narrativas daqueles que vivem de fato a situação, os estrangeiros negros. Foram coletadas, também, as opiniões de alunos estrangeiros brancos, pois a visão deles sobre o racismo é imprescindível para uma melhor compreensão não apenas do racismo em si, mas da própria branquitude, que está diretamente implicada na existência e na perpetuação do racismo.

A atividade foi composta a partir de um elemento provocador da parte oral do exame Celpe-Bras<sup>32</sup>, Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, aplicado no ano de 2018. O elemento selecionado trazia a temática “*Beleza black power*” e a importância de existirem bonecas(os) negras(os) para a representatividade da raça entre crianças.

Com base nesse elemento provocador, foram elaboradas perguntas sobre o assunto para que os alunos expressassem suas opiniões e experiências pessoais, sendo elas: (i) Qual é o tema do texto? Qual é a importância desse tema para os dias atuais?; (ii) Este é um tema discutido no seu país?; (iii) O que o autor quis dizer com a frase

32 Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/>.



*“Representatividade importa, sim!”? Você concorda com essa frase?; (iv) Como você acha que as pessoas negras são vistas no Brasil? Você acha que o tratamento que uma pessoa recebe depende da cor da sua pele?*

Por fim, além das perguntas, foi proposta uma atividade de produção textual com o seguinte enunciado: “Escreva um texto dizendo qual é a sua opinião sobre o tema ‘*Cor da pele: existe diferença?*’. Se você já viu ou já passou por alguma situação de *discriminação* por causa da cor de sua pele, ou por qualquer outro motivo, faça um relato sobre esse fato em seu texto.”

O objetivo da elaboração e da aplicação desse material foi conhecer um pouco mais sobre as histórias de vida dos alunos, sobretudo com relação às suas vivências e experiências no Brasil. Mais especificamente, buscamos compreender de que modo o racismo estrutural, presente na sociedade brasileira, afeta os estudantes de PLE; e, além disso, refletir como questões histórico-político-culturais estão interligadas e de que maneira influenciam o modo de tratamento em relação aos estrangeiros, tanto negros quanto brancos.

As narrativas foram divididas em eixos temáticos e organizadas em três tabelas, que seguem abaixo, na próxima seção deste artigo. A tabela 1 sintetiza os dados referentes ao eixo temático das *Representações Sociais*, que foi, ainda, subdividido em *Democracia racial como mito* e *Brasileiro Acolhedor*; a tabela 2 trata do eixo temático do *Racismo estrutural*; e a tabela 3 traz narrativas que estão relacionadas com a *Branquitude*. Por questões éticas, mantivemos o anonimato dos alunos, fazendo a identificação destes através de nomes fictícios. Além disso, ressaltamos que as redações das narrativas se mantiveram fiéis às escritas dos alunos, não tendo sofrido qualquer tipo de correção.

Na seção a seguir, apresentaremos os dados coletados em tabelas com trechos de algumas narrativas produzidas pelos estudantes acerca da temática da aula, dando seguimento à discussão e à análise dos dados.



## DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Coletamos, a partir da atividade aplicada em aula, descrita na seção anterior, narrativas pessoais de alunos estrangeiros negros e brancos, objetivando uma aproximação das experiências desses indivíduos, de forma a melhor compreender não só a realidade vivenciada por eles, como também pelos próprios brasileiros.

É interessante ressaltar que o elemento provocador e as perguntas foram interpretados e discutidos pelos alunos e pelos monitores com o intuito de provocar um debate sobre o tema. Desse modo, pudemos perceber, através de histórias contadas pelos alunos, a forma como eles são vistos e tratados pelos brasileiros. A discussão dentro de sala gerou diferentes pontos de vista, levando em conta a heterogeneidade das turmas.

As tabelas 1, 2 e 3, que seguem abaixo, foram criadas para sintetizar narrativas dos alunos acerca das temáticas discutidas neste trabalho. Portanto, faremos referência a elas para discutir e analisar as contribuições dos alunos neste estudo.

Tabela 1 – Síntese das narrativas dos alunos: Representações sociais

Eixo temático	Narrativas dos alunos	
	Alunos negros	Alunos brancos
<b>Democracia racial como mito</b>	<i>"Eu acho que as pessoas negras no Brasil são vistas como os animais" – Pedro</i>	<i>"Eu acho que o negro é visto no Brasil com menos respeito que uma pessoa branca. Também o negro é visto no Brasil é pobre, mora em uma favela e não tem instrução." – Luiz</i>
	<i>"Eu acho que as pessoas negras no Brasil são mal tratadas, não tem consideração, eles são quase perdido na sociedade brasileira" – João</i>	<i>"Aprendi aqui que quando estamos na rua e vimos um grupo de meninos morenos agitados pode ser que eles iram fazer um arrastão." – Matheus</i>





	<i>"As pessoas negras são vistas como classe baixa tratado como marginal é muito discriminada pela sociedade como todos" – Marcelo</i>	<i>"Uma vez eu estava caminhando com um amigo negro na madrugada na Av. Atlântica – Copacabana e simplesmente vejo uma viatura da policia parando ao meu lado, me perguntando se estava tudo bem comigo e se eu precisava de alguma ajuda em nenhum momento respeitaram a presença do meu amigo "negro" ao meu lado." – Davi</i>
	<i>"Eu ainda não passei nesta situação de discriminação. Como aqui no Brasil nunca vi uma cracoda ou cracodo" – Paulo</i>	
	<i>"a mulher disse que a minha tia está com vibração mal que a minha tia assusto o cão dela porque ela é negra" – Maria</i>	
	<i>"No São paulo no metro o que aconteceu? Eu entro no metro quando sentei a menina que estava sentada do meu lado ela se levantou. Não é uma boa situação." – Gabriel</i>	
<b>Brasileiro acolhedor</b>	<i>"A mulher disse também que o cão dela é vacinado que ela tem direito e que minha tia não tem direito porque ela é estrangeira e que estrangeiros não tem direito aqui no Brasil" – Maria</i>	<i>"É verdade que o povo brasileiro é o mais simpático do mundo pois quando estou precisando de informação qualquer pessoa independente de sua cor me ajuda com simpatia e boa vontade." – Matheus</i>
	<i>- "Eu sou negro da África. Eu moro no Brasil há 3 meses, mas nunca experimentei discriminação." – Marcos</i>	

Fonte: as autoras.

A partir das narrativas de Pedro, João, José, Marcelo e Luiz (tabela 1) é possível identificar, conforme pontua Jodolet (2001), o desenvolvimento de ideias socialmente compartilhadas que corroboram para a construção de representações sociais inferiorizadas de sujeitos negros como, por exemplo, "animais", "perdidos", "classe baixa", "marginal", "cracudo". Observamos, ainda, na fala de Matheus (tabela 1) uma representação social pejorativa criada sobre a imagem



de “meninos morenos agitados”, associada a sujeitos responsáveis por arrastões, criando uma visão estereotipada, pautada no senso comum, como pontuam Wachelke e Camargo (2007).

Notamos que a democracia racial se apresenta como um mito (PACHECO, 2011, TAUIL, 2014; OLIVEIRA, 2015), uma vez que mesmo após anos da abolição da escravidão e de uma suposta mudança em relação ao tratamento desses cidadãos, esse grupo social ainda permanece sendo discriminado. Esse fator reforça que a democracia racial é inconsistente, na medida em que Moscovici (1961) explica que uma representação é resultado de uma ação colaborativa que prevê novos significados a partir de objetos já existentes e que, quando falamos sobre diferença de cor de pele, as representações sociais sobre essa temática parecem estar estagnadas. Na fala de Davi (tabela 1), além do racismo institucional que paira sobre as entidades policiais e instâncias judiciais, percebemos a concretização de que “com racismo não há democracia”<sup>33</sup> a partir da situação narrada por ele, a qual expressa a invisibilidade do negro diante do branco, demonstrando o que destaca Fanon (2008) sobre o branco estar fechado em sua brancura.

De acordo a narrativa de Maria (tabela 1), notamos nitidamente o que salienta Miranda (2018) acerca da discriminação com o povo negro estrangeiro. Na cena narrada, destaca-se que a representação comumente associada ao brasileiro como acolhedor não é verificada. A aluna relata que a brasileira disse que “a tia dela não tinha direito por ser estrangeira”, explicitando, além de um preconceito nada velado, como descreve Silva (2021), sentimentos de xenofobia. Apesar disso, Marcos (tabela 1) relata não ter sofrido discriminação racial, estando há 3 meses no Brasil e Matheus (tabela 1), que é branco, ressalta a ideia de brasileiro acolhedor e simpático a partir de suas experiências.

33 Esse é o nome de um movimento criado com o intuito de erradicar o racismo como prática genocida contra a população negra, conforme informações do próprio site, que pode ser acessado em: <https://comracismonaohademocracia.org.br/>.



Tabela 2 – Síntese das narrativas dos alunos: Racismo Estrutural

Narrativas dos alunos		
Eixo temático	Alunos negros	Alunos brancos
Racismo estrutural	<i>“Para mim posso falar sim, o tratamento que uma pessoa recebe depende da cor da sua pele, porque tem racismo” – João</i>	<i>“Eu acho que o tratamento que uma pessoa recebe depende da cor de sua pele, porque as pessoas são racistas.” – Luis</i>
	<i>“Difícilmente consegue imprego de qualidade e o salario que possa se sustentar o mes todas. Discriminada na escola, no hospital e nos outras instituições do pays” – Marcelo</i>	<i>“Nunca vi alguma situação de discriminação, mas eu escutei falar a umas amigas minhas sobre isso.” – Bernardo</i>
	<i>“Trabalhava no posto de gasolina, e o chef (gerente) do posto não gostava de mim, ele falou direto pra mim: “Eu não gosto dos africanos” – Gabriel</i>	
	<i>“Lá na minha terra somos negro, sai de lá pra cá eu vi uma diferença da pele.” – Paulo</i>	
	<i>“Eu sou o único negro no laboratório onde trabalho e todos são amigáveis. Eu também sou o único negro na minha casa no Brasil e todo mundo me trata bem” – Marcos</i>	

Fonte: as autoras.

As situações relatadas na tabela 2 comprovam a persistência do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) no Brasil. No relato de Marcelo, vemos, também, a presença do racismo institucional (ALMEIDA, 2018), o qual reflete a discriminação com negros em diversos ambientes institucionais.

Na narrativa de Gabriel (tabela 2), é interessante observar a ignorância de alguns sujeitos que demonstram não saber – ou que talvez não tenham o desejo de saber (FANON, 2008) – que existem outros países que não fazem parte do continente africano, compostos por



negros, como Haiti e Jamaica, por exemplo, e que essa ideia faz parte de uma representação equivocada (WACHELKE; CAMARGO, 2007). Essa visão expressa um sentimento de xenofobia que muitas vezes se vincula ao racismo (JUNIOR, 2016).

Na fala de Paulo, assim como na de Marcos (tabela 2), vemos que ambos, até então, não haviam passado por uma situação de discriminação no Brasil. Notamos, na discussão em sala durante a aplicação da atividade, que, dependendo de onde vem o estudante, ele descobre o racismo no Brasil, pois moram em países menos heterogêneos no que diz respeito à raça. Entretanto, observamos que esses alunos já são capazes de perceber que, embora o Brasil seja um país de grande diversidade étnica, em algumas situações marginalizadas, é possível encontrar mais negros do que brancos, como, por exemplo, numa crackolândia<sup>34</sup>. Por outro lado, é interessante notar que Marcos destaca ser o “único negro” onde trabalha. Esse fato é mais um exemplo do racismo estrutural na sociedade em que vivemos, ou seja, a depender da situação social, de maior ou menor vulnerabilidade ou prestígio, negros e brancos estarão presentes em maior ou menor número.

Como discutido, processos históricos e decisões políticas tornaram a sociedade brasileira racista. A narrativa de Bernardo (tabela 2), que é branco, explicita o caráter de sujeitos brancos enquanto acríticos (CARDOSO, 2010), que não vivem experiências de discriminação e também não questionam a temática. Essa situação é perpetuada pelo que Bento (2014) chama de branquitude, em que brancos acríticos demonstram resistência para refletir sobre essa problemática, corroborando com a manutenção do racismo na sociedade.

34 Segundo o dicionário Online Priberam o termo significa: “Local onde se comercializa e se consome crack ou outras drogas”. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cracol%C3%A2ndia>.





Tabela 3 – Síntese das narrativas dos alunos: Branquitude

Narrativas dos alunos		
Eixo temático	Alunos negros	Alunos brancos
Branquitude	- <i>"Eu acho que em alguns casos o tratamento que uma pessoa recebe depende da cor da sua pele mas de um jeito muito disfarçado e aparentemente neutra que pode ser explicada por uma desvantagem particular"</i> – José	<i>"Eu sou um branco homem e eu sou da Alemanha. Eu não sei discriminação na minha vida. Por exemplo no aeroporto Los Angeles internacional, eu fui a única pessoa não precisou fazer uma teste por droga e outras precisaram fazer."</i> – Guilherme
	<i>"A diferença de acordo comigo é, os brancos são medo de negros eles não querem que os negros fazem progresso (...)Porque tanto racismo!"</i> – Carlos	<i>"Deus criou todas as pessoas e distinguiu eles de mentes de outros seres vivos com diferença pequena em forma e pele incluindo os negros e os brancos. Para mim, eu respeito todas as pessoas e não gosto de falar sobre a ideia de "cor de pele" porque esta questão é muito trivial e sem sentido."</i> – Lucas
		<i>"Quando cheguei no Brasil vivi a diferença de ser branco, ter olhos claros e ser estrangeiro, o povo brasileiro do comercio parece que tem a cultura de cobrar valores mais caros para os gringos ."</i> - Matheus

Fonte: as autoras.

De acordo com a tabela 3, vemos um exemplo do “racismo cordial” (SILVA, 2021) na ideia descrita por José, quando ele relata que esse fato ocorre *“de um jeito muito disfarçado e aparentemente neutro”*. Esse tipo de racismo pode ser mais difícil de ser combatido, uma vez que ele seria supostamente velado, o que pode ser mais uma desvantagem ou dificuldade particular para os negros. Na narrativa de Carlos (tabela 3), foi possível observar que a justificativa que ele dá para o racismo é um medo que os brancos têm dos negros fazerem revoluções



e crescerem. Há, portanto, um empoderamento em sua fala. No relato de Bernardo (tabela 2), vemos que ele já ouviu de pessoas negras histórias que descrevem situações de racismo em lugares que não estão preparados para recebê-los e que, por isso, os marginalizam (RIBEIRO, 2019). Na fala de Guilherme (tabela 3), que é branco e alemão, vemos claramente as consequências de um racismo estrutural que, ao mesmo tempo em que privilegia os brancos, discrimina os negros (MIRANDA, 2018).

Por fim, Lucas (tabela 3), embora seja branco, possui um pensamento empático acerca da igualdade em relação aos indivíduos por conta da sua cor de pele. Nosso foco neste trabalho foi a questão racial, mas é importante destacarmos que, assim como nas narrativas dos alunos, muitos estrangeiros sofrem não só pelo racismo, mas também por outras questões, como a religião. Isso pode ser um dos motivos pelo qual Lucas, por exemplo, possui uma visão mais humanizada diante da situação de discriminação com relação aos negros. Outra hipótese é a de que o aluno possua crenças diferentes dos brasileiros, nas quais o preconceito racial não está incluído, pelo caráter menos heterogêneo do seu país no que diz respeito à diversidade de tonalidades de pele.

Desse modo, cabe ressaltar que os termos racismo e preconceito racial não eram comuns a todos os alunos, por exemplo, pois além de alguns estarem há pouco tempo no Brasil, muitos não entendem esse tipo de discriminação, uma vez que em seus países a população é composta, majoritariamente, por pessoas com a mesma tonalidade de pele. Alunos do Congo, Costa do Marfim e Nigéria, por exemplo, relataram que não existe preconceito racial em seus países pelo fato de a população ser majoritariamente negra, conforme pontuou Paulo (tabela 2), que declarou que, ao sair do seu país e vir para o Brasil, percebeu diferenças sobre questões de cor de pele. Da mesma forma ocorre na Síria, em que o povo é majoritariamente branco, o que não incita a discriminação entre eles. Alunos haitianos, no entanto, relataram que em seu país há discriminação sim, uma vez que existe miscigenação, ainda que os haitianos sejam, na maioria, negros.



A partir das narrativas analisadas, notamos que a representação social do brasileiro como acolhedor mostra-se, em muitos momentos, uma representação instável e contraditória, pois a representação do brasileiro simpático nem sempre é o que alguns estrangeiros relatam encontrar no Brasil. Além disso, de acordo com a discussão realizada em sala de aula, a partir do material aplicado, pudemos perceber que a representação social do brasileiro como acolhedor decaiu quando alguns desses estrangeiros chegaram ao Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O racismo é configurado como crime segundo a Lei nº 7.716/1989. E, mais recentemente, a injúria racial foi equiparada ao crime de racismo, conforme descrito no Artigo 140, parágrafo terceiro, da Lei nº 9.459/1997, mas, apesar da promulgação dessas e de outras leis, o Brasil continua sendo um país extremamente racista. Sendo assim, este trabalho teve por objetivo possibilitar discussões sobre o tema do racismo, na sociedade brasileira do século XXI, entre estudantes de PLE. A proposta deste estudo, portanto, pautou-se na importância do tema do racismo para o desenvolvimento crítico-reflexivo, tanto dos estudantes de português como língua estrangeira como de toda a equipe do nosso projeto de extensão de ensino e pesquisa em PLE.

Utilizamos como base teórica os conceitos de representações sociais, racismo estrutural e branquitude para refletir criticamente sobre a representação de brasileiro acolhedor atrelada ao mito da democracia racial. A metodologia de pesquisa apoiou-se no que propõe a pesquisa-ação, compreendendo o seu caráter crítico, que busca estudar questões complexas presentes no nosso dia a dia, a fim de criar novas rotas.

A discussão realizada em sala de aula foi incitada a partir de perguntas sobre o tema da representatividade negra. O intuito foi proporcionar



para os alunos uma oportunidade para falarem, e refletirem coletivamente, sobre experiências pessoais de discriminação que já sofreram e/ou viram no Brasil. Os dados foram coletados a partir da atividade proposta que levou em consideração narrativas de alunos dos níveis básico e intermediário, oriundos de diferentes países, tanto negros quanto brancos.

A partir dos dados analisados na pesquisa, percebemos que o estrangeiro negro no Brasil encontra-se, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade por ter que lidar com questões que vão além de um processo migratório comum, como o racismo. Desse modo, o estrangeiro negro sofre as consequências do racismo estrutural presente na sociedade brasileira, com a possibilidade de acréscimo de sentimentos de xenofobia. Esse contexto discriminatório torna indispensável compreender melhor a existência do racismo no Brasil.

A organização das narrativas proposta neste trabalho as categorizou por eixos temáticos: Representações Sociais, Racismo Estrutural e Branquitude. Todavia, ressaltamos que, com frequência, alguns trechos podem ser relacionados a mais de um eixo, pois eles se atravessam, influenciando-se mutuamente. Esse fato demonstra a interseccionalidade das temáticas, tanto das representações sociais, sobretudo as que dão significado às categorias da democracia racial e do brasileiro acolhedor, quanto dos conceitos de racismo estrutural e de branquitude.

Conforme pontua Nunes (2006, p. 90), “para que se lute contra o racismo é preciso primeiramente reconhecer que ele existe. Sem essa ‘confissão’, tira-se do foco o alvo que se quer atingir”. Portanto, esta pesquisa reconhece a importância da produção de unidades didáticas que abordem de maneira crítica o tema do racismo no Brasil, uma vez que é imprescindível que o professor assuma uma postura antirracista no contexto de PLE, assim como nos demais contextos de ensino. Essa postura vislumbra uma formação crítico-reflexiva desses profissionais, defendida por Santos e Ribeiro (2013), na qual devem ser consideradas as relações étnico-raciais e seus desdobramentos.



## REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. *In*: MOREIRA, Antonia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de (Org.). **Estudos Interdisciplinares de Representação Social**. Goiânia: AB; Edição: 2, 1998. p. 27-38.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArTmed, 2001.

ALMEIDA, Sílvia. **O que é o racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALMEIDA, Sílvia. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro/ Pólen, 2019.

BASTIDE, Roger. Diários críticos. Diário de S. Paulo, 19/8/1944. *In*: AMARAL, Glória Carneiro do (Org.). **Navette literária França-Brasil. Tomo II. Textos de crítica literária de Roger Bastide**. São Paulo: Edusp, 2010a, p. 355-358.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. *In*: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 25-58.

BRANDÃO, Ana Paula. (Org.) **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, DF, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9459.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm). Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações ÉtnicoRaciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.



CARDOSO, Lourenço da Conceição. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. A branquitude acadêmica: volume 2. 1ª Edição. Curitiba: Appris, 2020.

CARDOSO, Lourenço da Conceição. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**. vol.8, nº.1, Jan./june. Universidad de Manizales, Colombia. p. 607-630, 2010. Disponível em: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100028&script=sci\\_arttext&lng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2010000100028&script=sci_arttext&lng=pt). Acesso em: 01 out. 2021.

CARVALHO, João Gilberto da Silva; ARRUDA, Angela. Teoria das representações sociais e história: um diálogo necessário. **Paidéia**, v. 18, nº 41, p. 445-456, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/ZBKG85KCxmFwxqYgjV4SfMH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. *In*: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón. **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, Instituto Pensar, 2007, p. 09-23.

COSTA, Emília Viotti da. **A abolição**. 8ª edição. São Paulo: Editora Unesp. 2008.

COSTA, Hilton. Hierarquias brasileiras: A abolição da escravidão e as teorias do racismo científico. *In*: III Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, 2007, Florianópolis. **Anais do III Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**. São Leopoldo-RS: Oikos, 2007.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 2015.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. 1ª Edição. São Paulo: Ed. Pólen, 2021.

DEWEY, John. **The child and the curriculum and the school and society**. Chicago: The University of Chicago, 1956.

DOISE, Willem. Les représentations sociales: définition d'un concept. **Connexions**, v. 45, p. 243-253, 1985.

DURKHEIM, Emile. **Les formes élémentaires de la vie religieuse**. Paris: Editions Générales Françaises, Le livre de poche, 1912, 1991.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 4ª Edição. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 1996.



GOMES, Nilma Lino. Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03: breves reflexões. *In*: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **Modos de fazer**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

GROSFOGUEL, Ramón. The Implications of Subaltern Epistemologies for Global Capitalism: Transmodernity, Border Thinking and Global Coloniality. *In*: APPELBAUM, Richard; ROBINSON, William. (Eds.), **Critical Globalization Studies**, New York /London: Routledge, 2005, p. 283-292.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. Patologia social do branco brasileiro. *In*: GUERREIRO RAMOS, Alberto. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1957, p.171-192.

IFÉ, Amílcar. **Relações Étnico-Raciais - Profº. Dr. Kabengele Munanga**. Vídeo *online*, 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>. Acesso em: 10 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA [IBGE]. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas - Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, p. 1-12, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf). Acesso: 24 out. 2020.

JESUS, Denise Meyrelles de; VIEIRA, Alexandro Braga; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Pesquisa-Ação Colaborativo- Crítica: em busca de uma epistemologia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 771-788, 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso: 24 out. 2020.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. *In*: JODELET, Denise (Ed.), **As representações sociais**. Rio de Janeiro: UERJ, p. 17-44, 2001.

JÚNIOR, Durval Muniz de Albuquerque. **Xenofobia**: medo e rejeição ao estrangeiro. 1ª Edição. São Paulo: Cortez, 2016.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Os Abolicionistas Brasileiros e a Guerra de Secessão. *In*: ABREU, Martha; PEREIRA, Matheus Seva. (Org.). **Caminhos da Liberdade**: Histórias da Abolição e do Pós-Abolição no Brasil. 1 ed. Niterói (RJ): Editora da UFF, v. 1, p. 9-28, 2011.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. *In*: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFOGUEL, Ramón.



(Orgs.) **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2ª Edição. 1ª Reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019, p. 27-53.

MIRANDA, Suélen Cristina de. A História em espiral: compreendendo a receptividade brasileira à imigração haitiana a partir de suas determinações. **Aedos**, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 29-52, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/82960>. Acesso: 24 out. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, v. 34, p. 287-324, 2008.

MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: Elementos para uma história. In: JODELET, Denise. (Org.). **As representações sociais** (L. Ulup, Trad., p. 45-66). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise** (A. Cabral, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1ª Edição (em língua portuguesa). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio; CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1997.

NUNES, Sylvia da Silveira. Racismo no Brasil: tentativas de disfarce de uma violência explícita. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 89-98, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n1/v17n1a07.pdf>. Acesso em: 1 out. 2020.

OLIVEIRA, Marcos Marques de. Florestan Fernandes e o mito da democracia racial brasileira. **Revistas Encontros com a Filosofia**, edição nº4, 2015, p. 99-115. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/enfil/article/view/45760>. Acesso em: 1 out. 2020.

PACHECO, Ludmila Constant. Racismo cordial: manifestação da discriminação racial à brasileira – o domínio público e o privado. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 137-144, 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/psicologiaufc/article/view/82>. Acesso em: 1 out. 2020.



PRIBERAM. **Cracolândia**. 2008- 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/cracol%C3%A2ndia>. Acesso em: 11 dez. 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. [s./] Livro digital: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, Gabriel Nascimento; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. O professor crítico-reflexivo e o livro didático de PLE. **Revista de Letras Nortementos Estudos Linguísticos**, Sinop, v. 6, n. 12, p. 53-72, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/32028299/O\\_professor\\_cr%C3%ADtico\\_reflexivo\\_e\\_o\\_livro\\_did%C3%A1tico\\_de\\_PLE](https://www.academia.edu/32028299/O_professor_cr%C3%ADtico_reflexivo_e_o_livro_did%C3%A1tico_de_PLE). Acesso em: 20 nov. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Social) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012. 160 f. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman\\_corrigeida.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/publico/schucman_corrigeida.pdf). Acesso em: 10 de out. 2021.

SILVA, Douglas Vinícius Souza. “O racismo no Brasil é velado”: o discurso da miscigenação e a ocultação do óbvio. **Temáticas**, Campinas, v. 29, nº 57, p. 117-148, 2021.

SODRÉ, Muniz. **A verdade seduzida**: por um conceito de cultura no Brasil. 3ª Edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TAUIL, Rafael Marchesan. Florestan Fernandes: questão racial e democracia. **Revista Floresta**. v.1, nº 1, p. 12-22, 2014. Disponível em: <http://www.revistafloresta.ufscar.br/index.php/Florestan/article/view/10>. Acesso em: 1 out. 2020.

WACHELKE, João Fernando Rech; CAMARGO, Brígido Vizeu. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**. v. 41, nº 3, p. 379-390, 2007. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902007000300013&script=sci\\_abstract](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0034-96902007000300013&script=sci_abstract). Acesso em: 1 out. 2021.

WAGNER, Wolfgang. Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, Antonio Silva Paredes; OLIVEIRA, Denise Cristina de. (Eds.), **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998, p. 3-25.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade, Estado, Sociedad**: Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, 2009.



# 5

Fernando Porfírio Lima

Gabriel Nascimento

**Corpus que tem  
corpo e corpo/corpus:**  
linguagem, corporeidade  
e identidade negra  
na performance



## INTRODUÇÃO

É interessante iniciarmos este trabalho com a seguinte pergunta: o que é performance<sup>35</sup>? E quais mecanismos entrecortam a ideia de performance? Afinal, performance é um termo bastante utilizado em diversas áreas e contextos diferentes, chegando a nos confundir de seu real significado. Bom, a razão disso é por que o termo “performance” em sua semântica tem ampla interpretação e sentido, passando a ser um conceito de vasta bibliografia e que encontra definições em diversos campos do conhecimento.

É bem comum ouvirmos por aí, frases como: “potencialize a performance do seu carro”, ou ainda, “o corredor obteve uma excelente performance na corrida”. Em ambas as frases o termo está ligado à sua tradução direta do inglês, termo de tradução difícil, que significa literalmente “desempenho”, “realização”. Essa definição foi introduzida pelo linguista Noam Chomsky, competência/performance “em que competência é o conhecimento gramatical geral e ideal da linguagem que todo falante tem, e performance, aplicação específica desse conhecimento numa situação de fala.” (CARLSON, 2010, p. 69). Ou seja, o conceito de Chomsky remete à habilidade e ação do falante nativo no processo de decodificação da linguagem.

Mas foi na área antropológica e sociológica que o termo passa a ser disseminado nas ciências sociais. No livro de Marvin Carlson, *Performance: uma introdução crítica* (2010), o autor traça um panorama histórico metodológico para estudos do tema. Neste sentido, o autor destaca no capítulo “Performance e as ciências sociais” que um dos primeiros antropólogos a utilizar performance como termo crítico central foi William H. Jansen em 1950. Nessa época ele tratava

35 Baseados na discussão de Ilari (2002), não estamos grafando a palavra performance em itálico ou entre aspas porque entendemos que essa palavra já foi assimilada fonologicamente na estrutura do português brasileiro e, por isso, não é mais um estrangeirismo e sim um empréstimo linguístico.



dos estudos de folclore e sua classificação. Para o autor essa classificação se daria a partir da ideia de performance = actante, e a participação = público, resultando em dois polos de um espectro baseado no grau de envolvimento de “audiência” do evento.

Logo depois, em 1959, Milton Singer cunha o termo “performance cultural” em sua pesquisa sobre a cultura da Índia, e, posteriormente, o folclorista Richard Dorson, em sua teoria, a que nomeia de “abordagem contextual”, afirma que:

O foco de sua abordagem muda do texto para sua função como um ato performativo e comunicativo em sua situação cultural particular, e tem se voltado para o campo da sociolinguística em termos de sua teoria e sua metodologia (CARLSON, 2010, p. 26).

Convergingo, temos os teóricos Dell Hymes (1975) e Richard Bauman (1986) que, apesar da aparente ênfase no como da performance permaneceram dando mais atenção à situação da performance total do que às atividades específicas do performer.

Mas é a partir de Eugenio Barba que surge o conceito da antropologia teatral como um novo paradigma:

Barba sugere um paradigma diferente dividindo a atividade potencial corporal em três tipos: 1) técnicas diárias, que se preocupa primeiramente com a comunicação de conteúdo; 2) técnicas de virtuosismo, aquelas exibidas por acrobatas, que buscam “admiração do público e a transformação do corpo”, e 3) técnicas extraordinárias, (incomum no dia a dia), que procuram não transformar mas “in-formar” o corpo, colocando-o em uma posição que ele está “vivo e presente”, sem, contudo, representar nada. (CARLSON, 2010, p. 29).

É a partir de Barba que o performer<sup>36</sup> passa a ser estudado por sua organização corporal e ato pré-expressivo, que se diferencia de hábitos cotidianos, passando a ser visto como uma fisiologia transcultural em missão da antropologia e do teatro.

36 Tal como performance, e também a partir das discussões de Ilari (2002), não grafaremos performer com itálico.



Sendo assim, nos convém citar para diálogo a parceria do teatrólogo Richard Schechner e o antropólogo Victor Turner, surgindo um campo de estudos entre teatro e antropologia, explorado a partir de uma oficina organizada pelos dois, que investigou uma relação entre “drama social e estético”, os conceitos de “drama” e “performance”, emergindo, assim, uma nova relação entre as ciências sociais e as artes cênicas.

Este pequeno panorama nos dá indícios de que o termo performance por sua infinidade de objetos, acaba por ser inesgotável, porém se delimita quando o termo é investigado por meio de seus sentidos que o configuram em seus amplos contextos, mas vale destacar, de acordo com o autor Marcelo Pereira:

Seja qual for o contexto de investigação da performance pode-se dizer que, em todos eles, a performance encontra termo e relação no corpo, na presença física, visto que tanto marca identidades quanto molda o corpo, dá ao corpo outra forma, outro sentido – seja ele um significado, uma sensação ou uma orientação. (PEREIRA, 2012, p. 29).

Assim sendo, como afirma Martins (2002, p.72) “o corpo é performance”. Portanto, a apropriação do termo, ainda que eurocêntrico, nos faz avançar na desconstrução e problematização da área com as questões raciais, visto que, se analisada a história da performance, ainda hoje as obras referenciadas são brancas, pois os performers negros/os, por se autoafirmarem criadoras/es de uma performance preta, acabam por serem excluídos, por não se adaptarem ao padrão que acaba por operar um cânone em um modelo artístico que se denomina anárquico.

Dessa forma, objetivamos analisar como se dá a construção da identidade e corporeidade negras na performance *O futuro pariu a Bahia* (2019), tendo em vista a relação corpo negro/ corpus negro, baseada em Martins (2002) e corpus que tem corpo em Souza e Muniz (2017). A performance em questão foi realizada por um dos autores deste texto, de onde surgiram discussões sobre sua corporeidade



e identidade negras e implicações em sua vida pessoal. Assim, o primeiro autor é intelectual negro, estudante do curso de Bacharelado em Cultura e o segundo autor é professor negro da área de ensino de línguas de uma universidade pública. A parceria sobre o artigo veio justamente da interação do primeiro autor, que realizou uma performance que, doravante será chamada de *corpus/corpo* com o segundo, que é autor de trabalhos etnográficos em sua área.

A análise levará em conta os dados da própria performance a ser descrita, a experiência vivida como fonte de pesquisa da corporeidade negra, como utilizada por Fanon (2008) e Singh (2018), e a ideia de construção a partir da relação corpo/corpus em Martins (2002) e *corpus que tem corpo* a partir de Souza e Muniz (2017). Do ponto de vista epistemológico, este trabalho busca amparar, com seus dados, a experimentação do corpo negro na performance, as possibilidades de construção de identidades afirmadas politicamente e a autoetnografia como fonte de pesquisa (ELLIS, 2004; DENZIN, 2013).

## O CORPO NEGRO ENCONTRA A ARTE PERFORMÁTICA

A arte performática ou *performance art*, é subjacente da contemporaneidade e dos movimentos de revolta artística em busca de experimentações (CARLSON, 2010), do movimento futurista com a novidade de agrupamento artístico com ampla diversidade. E, posteriormente, dadaísmo, surrealismo, até a Bauhaus alemã. Após o encerramento da Bauhaus, o movimento se desloca para os Estados Unidos, Carolina do Norte, onde surge a *Black Mountain College*.

Renato Cohen (2002) destaca dois artistas importantes para performance que vão emergir dessa escola: John Cage e Mercê Cunningham. Cage introduz silêncio e ruídos como uma nova forma




ou conceito musical, e Cunningham incorpora movimentos comuns do dia-a-dia, ocasionando um descompasso ou uma forma não coreografante na dança. Já em *New York* surge o *happening*, cujo pioneiro é o artista Allan Kaprow, conhecido como marco na história da performance arte. Renato Cohen em seu livro *Performance como linguagem* (2002), pontua a importância do *happening*, no entendimento de uma ponte entre a arte e o cotidiano social, ocasionando um hibridismo entre as representações da vida cotidiana, como ir às compras, lavar o carro, cortar o cabelo e etc. com os rituais que simbolicamente codifica objetos e movimentos corporais, dando novos sentidos e interpretações.

Por seguinte, ainda temos o *action painting* e *body art* (arte do corpo) para enfim, chegar à definição que os americanos nomeiam de arte performática, segundo Carlson (2010), o que caracteriza a performance arte, por mais genérico que soe, é ser o outro do teatro, até mesmo por se tratar de uma expressão cênica, que mistura as bases do teatro contemporâneo (música, dança, teatro, artes plásticas, artes circenses e etc.), Carlson (2010, p. 96) questiona-se que “Apenas por meio da performance pode a performance ser compreendida”? E eu reitero, será que o meio artístico tem compreendido essa dualidade? Bom, o que sabemos é que não é preciso percorrer as teorias da antropologia, linguística ou sociológica, como as citadas rapidamente acima, para compreender a performance artística. Como afirma Carlson, sempre houve um conjunto de atividades de entretenimento que poderiam ser designadas de performance, desde a antiguidade clássica até as correntes vanguardistas.

[...] por mais plástico ou não-intencional que seja o modo pelo qual a performance é constituída, sempre algo estará sendo apresentado, ao vivo, para um determinado público, com alguma “coisa” significando (no sentido de signos); mesmo que essa “coisa” seja um objeto ou um animal, como o coiote de Beuys. (COHEN, 2002, p. 56).





Mas a questão primeira para avançarmos no objetivo desse artigo diz respeito sobre onde a performance historicamente brancocêntrica encontra a performance negra, e vice-versa. Acreditamos que esse encontro se dá quando a performance de criadoras/es brancas/os se afasta da dramaturgia teatral e passa a posicionar-se como um instrumento estético político, e principalmente corpóreo, em que o performer enuncia, a partir do corpo ou objetos simbólicos, suas insatisfações, política, sexista, de raça/etnia, de classe e etc. Mas é importante destacar que isso não as torna unas, tão pouco iguais, afinal, a história da performance oculta uma série de questionamentos em suas estruturas estética, epistêmica e principalmente ritual e simbólica, sendo que pessoas negras, asiáticas ou indígenas não estão presentes na mesma, pois estas apenas foram mencionadas quando se tratava de estudos etnográficos.

Assim sendo, essa divergência posta, utilizo aqui como insatisfação e denúncia aos pesquisadores da performance arte no Brasil, em invisibilizar a performance artística negra, negando a sua existência. Tenho visto uma tendência em desenvolver esta questão, quando o pesquisador Lúcio Agra (2012, p. 80) se pergunta diversas vezes: “O que chamamos de performance no Brasil?”. No mesmo trabalho, em diálogo com prof. Marcos bulhões, é levantado a questão da implantação ritualística da performance e sua historicidade brancocêntrica, questionando-se:

[...] se ao invés de tomarmos essa origem reclamássemos os rituais dos índios ou dos negros escravizados. Aí talvez, de uma perspectiva antropológica, é onde começa nossa performance. É onde se daria uma possível “iminência” de novas poéticas. Brasileiras. (AGRA, 2012, p. 80).

Paradoxalmente, a referência de performer brasileiro para este, e outros autores, ainda se resume ao artista considerado pai da performance brasileira, Flávio de Carvalho (1899-1973), não desvalorizando o trabalho do mesmo, que se soma de grande valia para arte brasileira. Mas a partir dessa visão é possível entender como o abismo colonial



tem solapado as artes brasileiras, sobretudo, as que não têm e nem querem encontrar uma identidade, ou simplesmente não querem fazer frente ao modelo de arte canônico que nos foi imposta.

## OS CAMINHOS DO CORPO PARA UMA PERFORMANCE NEGRA: AFROGRAFIA E ORALITURA

Assim como na performance eurocêntrica, podemos analisar os caminhos da performance-arte-negra também, a partir do teatro negro e suas teatralidades. É de se constatar que, devido a uma série de imposições posta em detrimento da raça, o negro entra no teatro brasileiro por volta dos anos 1840-1889, não como actante, mas como objeto da cena, como diz Martins (1995), em que o negro era um signo dramático do cânone teatral, um objeto de enunciação coletiva cujo papel era a depreciação e silenciamento desse signo.

Compreendemos signo neste artigo a partir das discussões de *palavra* em Bakhtin (1997), em que signo é definido como unidade mínima de sentido e representação de uma dada interação de poder. Sendo assim, o corpo negro é uma unidade de sentido e, dessa forma, também é signo. Sendo assim:

A cor de um indivíduo nunca é simplesmente uma cor, mas um enunciado repleto de conotações, e interpretações articuladas socialmente, com um valor de verdade que estabelece marcas de poder, definindo lugares, funções e falas. (MARTINS, 1995, p. 35).

Ou seja, a fim de alimentar o ego da branquitude, o objetivo em ter o negro como objeto cênico era flagelar sua alteridade, destituindo-o de sua humanidade (FANON, 2008) em detrimento de sua negrura.



Os usos de branquitude ou brancura, assim como negrura ou negritude, neste trabalho têm inspiração nas obras de Césaire (1971) e Guerreiro Ramos (1955). Ambos os autores usam termos distintos para tratar desse fenômeno de poder que é advindo da modernidade europeia e daquilo que queremos chamar branquitude. Césaire (1971) cunha o termo negritude que se contrapõe à concepção de branquitude como construto do poder do branco no mundo europeu moderno. Guerreiro Ramos (1955) nomeia essa mesma construção do poder como brancura. Embora segundo Moreira (2014, p. 75), branquitude e branquidade se invertam a partir dos anos dois mil, em que branquitude passa a significar “estágio de conscientização e negação do privilégio vivido pelo branco”, nós compreendemos que esses termos estão em ampla disputa de narrativa na atualidade. Assim, nos inspiramos em Césaire (1971) e Guerreiro Ramos (1955) ao entender branquitude como uma construção étnico-racial universalizante que advém da modernidade europeia e impõe o branco como supremático, humano e padrão em contraposição ao corpo negro, como minorizado, selvagem e desviante do padrão.

O negro, por sua vez, em contraposição ao branco, jamais saiu da posição de subalternizado, sendo não mais que um serviçal caricato. Essa história contada, revestida por resquícios em seu espectro, persistiu por muito tempo na tentativa de negar o caráter artístico do negro e seu papel indissociável na cultura brasileira. A visão de que os negros/pobres não têm noção de estética, arte ou cultura tem sido reproduzida insistentemente na cultura moderna ocidental. Autores brancos, a partir de uma concepção de classe social como construto prioritário, já questionaram anterioridade a concepção de arte como ligada a uma determinada classe como proveniente do capitalismo. Rancière (1988) relembra que os próprios operários sempre tiveram versões estéticas e artísticas de si e do mundo, independentemente dessa concessão ser a eles atribuída ou não. Cândido (1995) fala de um direito à literatura como fonte de produção literária como direito a ser humano e, por isso, existente em diversas matizes e setores da sociedade, inclusive entre



as classes sociais mais baixas. No entanto, esses autores não tratam, na limitação de sua branquitude, dos corpos racializados.

A exemplo disso, vejamos como o negro e sua cultura serviram de entretenimento antes da instituição teatral brasileira se tornar ambiente europeizado e elitista:


Entre a segunda metade do século XVIII e os primeiros anos do século XIX existiam companhias teatrais profissionalizadas com elencos predominantemente formados por negros e mestiços, escravos ou libertos que interpretavam personagens brancos com as mãos e os rostos pintados de branco. (MENDES, 1993, p. 48 *apud* ROCHA, 2017, 43).

Em primeiro lugar, a atuação do negro nesse primeiro momento, atrás de uma máscara branca, de acordo com Rocha (2017), é devido à informação de que na época a profissão de ator era considerada desprezível, razão pela qual a presença negra era possível. Naquele momento, a atuação era representada por espetáculos como a congada, em que se encenava os costumes e crenças advindos de Angola e do Congo, com as influências ibéricas. A tradição do congado resiste até hoje. Segundo Rocha (2017, p. 43):

Na segunda metade do século XIX, o teatro torna-se o espaço das classes dominantes, o negro sai de cena.” A partir daí os personagens negros, quando eram representados em cena, eram interpretados por atores brancos pintados de preto.

Martins (1995) em *A Cena em Sombras* diz que, a partir de 1850, após cessar o tráfico legal de escravizados, o negro passa a compor o cenário teatral figuradamente, como um elemento da sociedade brasileira da época. E em 1851 isso passa a acontecer como signo cênico, na figura de escravo dócil, companheiro e submisso, ou como elemento pernicioso. Esse processo de silenciamento, exclusão e degradação do negro nas artes cênicas persistiu até a fundação de grupos teatrais negros começarem a fazer frente às opressões advindas de um racismo estrutural. Primeiro com a Companhia Negra





de Revistas (1926) que sofreu grande rejeição do público como informa Rocha (2017, p. 47), em que “houve a recepção negativa permeada de racismo por uma parte do público, da crítica e da comunidade artística”. A companhia durou cerca de um ano, até 1927, mas sem dúvidas o grupo teve uma grande importância na disseminação da identidade negra nas artes cênicas brasileira, além de pesar a consciência da branquitude em representar a vivência negra sem conteúdo.

A companhia ainda revelou atores como Grande Otelo (1915-1993). Posteriormente é fundado o Teatro Experimental do Negro (TEN) por Abdias do Nascimento, em 1944. Considerado um marco no teatro brasileiro, o TEN inseriu o negro na cena como protagonista, fazendo erigir novas dramaturgias e esteticidade<sup>37</sup> em seus espetáculos, ao mesmo tempo em que era responsável por combater um racismo intrínseco que vinha sendo operado há séculos nas artes cênicas brasileira. Martins (1995) em sua pesquisa sobre o teatro negro no Brasil e Estados Unidos, enfatiza:

O teatro negro procura romper a cena do teatro convencional, não apenas dissolvendo os mitemas que moldam a imagem negativa do negro, mas, fundamentalmente, decompondo o valor de significância acoplado ao signo negro pelo imaginário ideológico coletivo, erigindo, no seu anverso, um pujante efeito da diferença. (MARTINS, 1995, p. 49).

Neste sentido, o signo negro passa a ser ressignificado e a significar (GATES JR., 1988). Assim, o Teatro Experimental do Negro passa a dialogar de forma intertextual e intercultural, em que, a partir de Martins (1995), podemos depreender que ele vai performando uma tessitura, entre as formas de expressão africanas e ocidentais em um movimento dialógico. Vale ressaltar ainda que a cena teatral após o TEN abre caminhos para uma série de dramaturgias negras, a exemplo mais expressivos do Bando de Teatro Olodum (1990) e Companhia dos Comuns (2001), ambos exercendo o mesmo papel político-social,

37 Entendemos esteticidade como uma das construções possíveis e finitas do que seja estética.



e estético do TEN de Abdias do Nascimento, a exemplo da fundação do Fórum Nacional de Performance Negra criada em 2005 na Bahia, fortalecendo a parceria entre as duas companhias teatrais e de outras expressões cênicas afrobrasileiras.

Para um entendimento do diálogo entre teatro negro e performance negra, é importante que observem como o corpo se torna este espaço transgressor de tal tessitura epistêmica. Sendo assim, convém trabalhar aqui com as teorias de afrografia e oralitura do corpo descritas por Martins (2002). A primeira trata de elucidar as noções sobre as lacunas e apagamento incompleto resultantes do tráfico negreiro e as diásporas nas Américas, e de como os negros “transcriam e performam” sua presença nesses territórios, em que, dessa maneira, também se aprofunda as relações entre saber, memória, corpo e história, grafados a partir do corpo, enunciados “no gesto, no movimento, na coreografia, na superfície da pele, assim como nos ritos e timbres da vocalidade.” (MARTINS, 2020, p.72)

Para explicar a segunda, elucidarei antes como as duas se entrecruzam por meio de uma ação performatizada na cultura negra. Abaixo se encontra a explicação de Muniz Sodré sobre um sincretismo estratégico a partir da confraria afro-católica, a Irmandade da Boa Morte.

A irmandade da boa morte, criada por africanos e seus descendentes na diáspora escrava, é um exemplo de instituição ético-político-religiosa destinada a cultuar as representações do bem e das regras tidas como indispensáveis para que inscreva harmonicamente a morte na vida, para que a morte seja uma nuance controlada da vida. Por trás dela se encontra toda uma tradição cultural que considera a velhice o eixo simbólico do grupo social, conferindo ao idoso, portanto, um estatuto de prestígio, rematado pelo ancestral. (SODRÉ, 2005, p.187).

Segundo Sodré (2005), a Irmandade da Boa Morte é proveniente de Ketu Nigéria, sendo considerada o primeiro movimento



feminista-negro-religioso<sup>38</sup> no Brasil, o movimento começa na cidade de Salvador na Igreja da Barroquinha por volta de 1820. No mesmo ano as devotas de Nossa Senhora são expulsas por cultuarem também aos orixás no fundo da Igreja. Então, mudam-se para a cidade de Cachoeira (recôncavo baiano) onde suas festividades são realizadas até hoje. Deve-se enfatizar aqui como essas mulheres negras transcriaram e ressignificaram sob estratégias de letramentos de reexistência (SOUZA, 2011) a preservação de elementos sógnicos primordiais advindos de sua cultura. Como constata Muniz Sodré, “O sincretismo aí não implicava uma real transmutação ético-religiosa de valores, mais uma estratégia (política) destinada a proteger com as aparências institucionais da religião dominante a liturgia do escravo e seus descendentes.” (SODRÉ, 2005, p. 188).

Sendo assim, a Boa Morte, um dos movimentos litúrgicos mais antigos na diáspora, reterritorializa seus conhecimentos e saberes ancestrais a partir do corpo, transmitindo para familiares e à comunidade afro-cachoeirana, saberes “estéticos, filosóficos e metafísicos” revividos por meio das missas e procissões a nossa Senhora da Boa Morte e suas ancestrais no mês de agosto, por meio das representações mnemônica e litúrgica, o que Leda Martins (2002) denomina como um evento encenado no e pelo corpo que escreve o sujeito e a cultura em uma temporalidade “espiralar”, nesse sentido “para se tornar uma “irmã da Boa Morte”, e em que se faz necessário “observar normas e condutas originárias do Candomblé aliadas à devoção Mariana” (CORRÊA, 2008, p. 165), para, a partir daí, se observar a construção genealógica dessa manifestação de resistência africana, “transcriada, reencorpada, reincorporada e restituída” em sua alteridade sob o signo

38 Há, no entanto, divergências sobre os usos de feminismo aqui. É certo que podemos nomear posturas feministas antes das teorias feministas assim terem nomeado esse fenômeno. No entanto, temos aqui cuidado com as concepções africanizadas no mundo pré-colonial, em que as noções de mulher e homem têm outras significações anteriores às dadas pelo ocidente (OYĒWŪMI, 2017), em que não é possível significar feminismo e machismo nas mesmas tradições ocidentais. Estamos, pois, tratando da declaração de Sodré (2005), que viabiliza a exaltação daquelas práticas mulheristas.



da reminiscência. (MARTINS, 2002, p. 87). Podemos defini-las como um corpo-tradução, cujos gestos, inserções e palimpsestos performáticos grafados pela voz e pelo corpo, são uma encruzilhada discursiva a que Martins nomeia como:


Oralitura, matizando na noção deste significante a singular inscrição cultural que, como letra (littera) cliva a enunciação do sujeito e de sua coletividade, sublinhando ainda no termo seu valor de litura, rasura da linguagem, alteração significativa, constitutiva da alteridade dos sujeitos, das culturas e de suas representações simbólicas. (MARTINS, 2002, p. 87).

Neste âmbito, Martins ressignificou o conceito de performance a partir de Paul Zumthor (1997), Richard Schechner (1988), Diana Taylor (2003), Sandra Richards (1995), dentre outros, e clivado em um sentido mais amplo, uma nova epistemologia a fim de contemplar as narrativas do teatro negro, assim como as manifestações da cultura afro-brasileira, dualizando por meio da oralitura, ações de natureza performáticas dos negros nas diásporas. Ou seja, como este corpo/corpus, violentado de formas inimagináveis, restaura como arranjos sensorimemoriais, enunciando pelas performances do corpo e no corpo, a continuidade do mundo destituído do sujeito e instaurando-o em sua ancestralidade, “a essência de uma visão negra africana do mundo” (MARTINS, 2002, 83).

## A PERFORMANCE NEGRA COMO OBJETO ANALÍTICO AUTOETNOGRÁFICO

A pesquisa emergiu por meio de uma investigação artístico-teórico entre corporeidade negra, performance e minha subjetividade enquanto jovem negro acadêmico. No processo de geração de dados, utilizei como método de investigação tanto o processo de criação quanto a apresentação da performance, sendo imbricados





em dois componentes curriculares do curso Bacharelado em Cultura, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, campus Santo Amaro Bahia. Utilizando-os como ponte no processo, comecei a maturar o projeto. O componente Artes do Corpo, que me fez refletir sobre minha corporeidade negra e ingressar nos estudos de arte performática, e o componente Tecnologias da Cena, que me deu as bases de introdução a processos de criação, tecnologia e expressões teatrais.

Tendo por base o método qualitativo, me coloco enquanto corpo-sujeito do estudo a fim de executar a performance. Foi elaborado um cronograma de aproximadamente dois meses entre a criação e apresentação da obra, tendo os dados recolhidos por meio de anotações de campo durante o processo, documento memorial, fotos e vídeos entre a fase de criação, apresentação e pós-produção.

## CAMINHOS: PARTE 1

Trabalhar o processo criativo foi mergulhar em árduas memórias e constantemente me deparar com o vazio, com as lacunas ininterruptas que desrespeito a minha origem, a genealogia da família negra. Tudo isso foi feito em atos de linguagem possíveis ao texto por meio da forma como o texto produz drama e dramaticidade de resistência. Não obstante, cheguei a evitar a possibilidade de me enclausurar em um passado distante e imprevisível. Então procurei entender a mim próprio, mas me deparei em tal situação:

Durante toda a minha vida me deram um espelho ao qual não me via, meu cabelo, minha pele, o meu corpo, tudo era distorcido. Quando saía pelas ruas esse espelho revestia sobre mim uma rostidade imposta, percebia olhares, comentários, tudo isto gerava uma analogia a ponto de me perguntar: Porque a minha imagem? procurando respostas sob um muro branco, me deparava novamente em uma objetivação causadora de conflitos e desterritorialização do ser, do “eu.” (Anotações do autor).



Essa breve descrição, trata-se de uma performance de minha autoria, que dirigi, intitulada “Por que a minha imagem?”, tal proposta nasceu de um poema com o mesmo título, nela busquei me situar através de outros corpos, Terra Quiroz, mulher-travesti-negra e Isabela Silva, mulher-negra, ambas com suas singularidades, mas que se encontram a partir do corpo, ora, pelo atravessamento do racismo, pela crise de identidades e a dimensão conflituosa que isso desencadeia em nossa subjetividade e saúde emocional. Assim, passei a observar aspectos das construções performativas na autoafirmação da negritude, e vi que estamos quebrando a estigmatização do negro enquanto corpo-objeto-mercadoria, e nos enxergando, no mundo e numa cultura em que somos protagonistas, para mim, a partir delas, bela e terra, poderíamos achar múltiplos caminhos para situar nossos corpos.

**Figura 1 – *Por que a minha imagem?*, performance apresentada ao componente Espaço de Interconhecimento: Linguagem e Expressão Artística II, na Universidade Federal do Recôncavo, 2019**



Fonte: Ailton Fraga (2019).

## CAMINHOS: PARTE 2

A partir do caminho anterior passei a pesquisar mais sobre performance negra, e entender que meu corpo é um possível caminho para minha autoidentificação, mas com o tempo, percebi que isso




não me basta, é preciso traçar um caminho que outros possam se ver também. Partindo disso, surgiu a ideia de apresentar uma performance. Mas antes dela, nasceu a poesia, pois, escrever pra mim, é assumir uma identidade, uma existência e resistência política. O poema intitulado, "O FUTURO PARIU A BAHIA" (2019), nasce correlacionado com duas obras, o espetáculo cênico "QUASEILHAS" (2018) e o livro "Pele negra máscaras brancas" (2008) de Frantz Fanon.

QUASEILHAS (2018), me apareceu através de uma palestra promovida pelo meu curso, Bacharelado em Cultura na UFRB. Conhecer a obra a partir dos criadores: Diego Pinheiro e Laís Machado, além de inspirador, me deu novos subsídios para iniciar a pesquisa sobre performance negra, a obra é encenada em língua yorubana, tendo também sua teatralidade inspirada na arte africana, trata-se de um espaço construído de palafitas, que se divide em três, no caso, as quase-ilhas, que narram histórias com diferentes temporalidades e narrativas, mas que se conectam através do som que é o mesmo nos três ambientes, mas chegando em diferentes tonalidades e às memórias da família Araújo, que se torna o fio condutor ancestral.

Já em Frantz Fanon, busquei entender a partir do meu corpo, essa negação do homem negro consigo mesmo, esse auto-ódio, de onde vem? na verdade, percebi isso, quando tive minha primeira abordagem policial, cotidiano do jovem negro brasileiro. Há duas quadras de casa, na cidade de Santo Amaro – BA, eu levava um kilo de carne para o almoço dentro da mochila. Em um movimento repentino, sou surpreendido com uma viatura da polícia militar com três policiais apontando suas armas e mandando eu colocar a mão na cabeça. Não entendi muito bem, era meio-dia, horário de almoço, cheio de pessoas na rua, e eu fui o alvo? eles já chegaram me acusando, perguntando se eu estava escondendo drogas, eu me defendia, dizendo que era estudante e voltava do mercado, quando acabaram a abordagem abrupta, um deles olhou pra mim e disse que não era pessoal, era apenas o trabalho dele.





Nesse momento, entendi profundamente o “Preto sujo!”, o signo que me persegue, era simplesmente a minha pretidão implodindo, como nesse trecho em que Fanon (2008, p. 103) diz, “[...] Fiquei furioso, exigi explicações... Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu.”, essa é parte da experiência vivida do negro, afinal, (p. 125) “Eu sou culpado. Não sei de quê, mas sinto que sou um miserável.” e aí eu lhe pergunto, como nos situar? como aceitar um corpo projetado pela negação e para morte?

Bom, agora em pedaços, me resta a re-construção. Sendo assim, começo a (re)construir entre palavras e gestos meu corpo, eis a performance negra.

## PERFORMANCE CORPUS/CORPO: O CORPO NEGRO É A PALAVRA QUE SIGNIFICA

Tendo o poema em mãos, decido nomear a performance com o mesmo nome, “O FUTURO PARIU A BAHIA”, e trabalhar cada estrofe do poema em experimentações do corpo.

Nesse caso, iremos relatar a performance, transitando entre a apresentação e o processo de criação. Coloquei na prática os versos do poema de forma sucinta, mas ao mesmo tempo, potente. Os ensaios do processo criativo aconteceram no mínimo duas vezes na semana. Nesses dias, eram realizados movimentos corporais, processos vocais e leitura do poema com o intuito de memorizá-lo e obter uma boa dicção. Ou seja, foram realizadas diversas leituras do poema como texto corrido, onde as tonalidades vocais iam se alternando para que eu pudesse ouvir e compreender o que estava falando.



## Primeira estrofe.

Quando pisei por aqui  
não esqueci da escuridão  
lembrei-me que aqui  
jaz o cerne de um novo mundo  
um profundo alento coletivo  
e minha mãe, a bendita mãe!  
foi ela quem subjugou o desenvolvimento

A fim de começar a experiência, foi crucial entender o que a poesia refletia a mim enquanto autor. Como a linguagem cria formas de discursivização, seria necessário primeiro refletir como o poema se entrecruza ao texto. Então, neste processo de enclausuramento, isso se deu como alguém que voltou de um passado distante e sofrido, mas ao mesmo tempo, não era uma pessoa física, ou mesmo uma prisão real. Então passei a trabalhar um imaginário que se fizesse real na representação cênica, o autor Fernando se imaginou um corpo acorrentado, caído, que se arrastava para dizer o que tinha que ser dito, olhando firme a quem assistia, falava o texto ofegante e extensivo. Logo após a fala essa corrente imaginária se quebrava, desencadeando um outro tempo, um corpo que a cada passo se transforma e reveste outro corpo, ressurgindo um ser tomado pela indignação, como descrita na segunda estrofe:

Escárnio mesmo  
é pensar que nossa memória está morta  
e minha mãe?  
é ela quem está fadada a explicar o que é?  
o que é este corpo coisa,  
corpo espaço, corpo...

Neste sentido, a indagação feita na estrofe acima projeta um corpo que se sente incapaz de responder o que ele significa, ou seja, ele se encontra desterritorializado de seu ser/estar, pois “no mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal.” (FANON, 2008, p. 104). Nessa etapa, foi crucial começar o texto em voz alta, e com meu corpo centralizado ao meio do palco. A cada



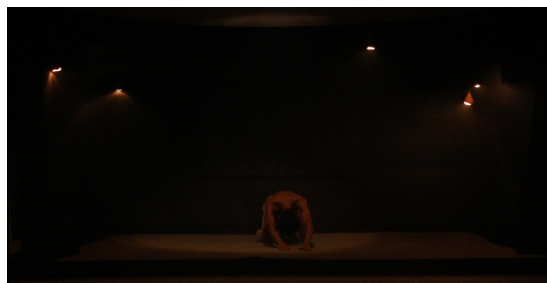
palavra dita, essa voz ia baixando até o momento desse corpo cair, nesse momento utilizo um objeto cênico crucial para a performance, o urucum.

A semente de urucum surge no processo, quando pensamos em utilizar algo que rememore o passado, às nossas infâncias. Nesse sentido, me fez lembrar do tempero de mãe, das brincadeiras de rua, a cor vermelha das sementes de urucum, me fez pensar quantos povos passaram por minhas raízes. No caso de Fernando, ele é filho de um território indígena, a chamada terra mãe do Brasil, Porto Seguro – BA, que, desde o seu nascimento, é uma terra excludente e mantenedora do colonialismo, onde o uso de urucum é muito comum.

Nos declaramos afro-brasileiros, feitos de mistura genocida. No caso de Fernando, o sobrenome Porfírio, é origem da união de um branco com uma negra retinta. Em busca de minhas raízes no compasso ao respeito e admiração aos povos originários e donos da terra, o corpo de Fernando na performance é pintado de urucum para relembrar o sangue. Gabriel, embora apenas leitor da performance, é filho de duas famílias. A por parte de pai é branca e a por parte de mãe é preta, sendo ele um homem negro mestiço.

A seguir apresentamos na íntegra as performances e as análises do performer Fernando Porfírio.

**Figura 2 – O FUTURO PARIU A BAHIA, performance apresentada ao componente Tecnologias da Cena, na Universidade Federal do Recôncavo, 2019**



Fonte: Suziane Martins (2019).



## RELATO DO PERFORMER

*A partir daí, me levanto e trago em cena o som do bloco Ilê Aiyê. Fundado em 1974, o Ilê é o bloco afro-brasileiro mais antigo do carnaval de Salvador, e uma das principais fontes de conhecimento Africano na diáspora, como diz Santos (2012, p. 932) “o Ilê Aiyê é o dado empírico que representa o paradigma da reafricanização na Bahia”, sua percussão, ou melhor, dizendo, seu batuque, que ecoa de seus tambores sagrados, produz um complexo sistema corporal-negro. Portanto, resolvi explorá-lo como uma forma de mostrar este corpo não mais subalterno, Martins (2002) mas um corpo-corpus pulsante, consciente de sua alteridade e saberes. Aqui a performance atinge o movimento que acredito ser coletivo na identificação da cultura, e na reconstituição de um passado re-vivificado pela tradição afro-brasileira.*

*Utilizei a música “Ilê de Luz”, pois esta em especial trabalha um sistema sógnico do “eu” em contraste do “outro”, “me diz que sou ridículo” “tu me achas bonito, lindo!”. Em verdade, isto representa a mim, um ser instituído no mundo, o mundo negro. Uma transgressão ao qual o “outro” não compreende, afinal, ou você é o mundo, ou o mundo é você, mas se optar por ser mais que o mundo, então você é o outro.*

*Me diz que sou ridículo,  
Nos teus olhos sou mal visto,  
Diz até tenho má índole  
Tu me achas bonito, lindo!  
Ilê Aiyê...!  
(Ilê de Luz, composição: Suka-carlos Lima)*

*Após dançar o ijexá em volta do urucum que se encontra no meio do palco, fixo-me ao meio e enuncio a terceira estrofe do poema:*



*Bendito seja o sonho que se entregou a dor  
e dela constituiu-se nessa coisa ação do processo  
uma alegria falseada de memórias imaginadas.*

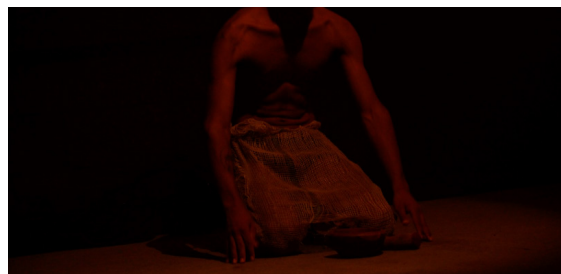
*Assim, dirijo-me até a plateia. Neste momento acho melhor relatar um detalhe não falado ainda, a escolha da iluminação, pois, a criação de luz para o espetáculo parte como toda a obra, da identidade do poema. Aqui contei com a colaboração de Thiago Lins, aluno do Bacharelado em Cultura na UFRB, que me ajudou a pensar e montar uma instalação propícia para o corpo negro, tornando possível um jogo de luz e sombra sem apagar este corpo. Foram instaladas cinco lâmpadas de halogênio, cada uma instalada em uma cabaça, com fios azuis sendo dimerizadas de acordo com a cena, e ainda uma luz a pino iluminando o centro do palco.*

*Neste sentido, quando me dirijo até a plateia, priorizamos manter a escuridão deixando uma luz suavizada sob a pele, pois, o intuito no término da performance era fazer com que o público se introduzisse no processo, e pudesse revi-ver por meio de uma reminiscência mimética que se quantifica no corpo-espaço-tempo ali representado. E assim, com a última estrofe do poema, acreditar que nosso devir atravessado simbolicamente por um oceano pode um dia Ser.*

*Quando pisar por aqui  
não esqueçam da escuridão  
foi ela quem trouxe a minha mãe  
que nos conectou na rebelião  
e largou em lacunas sagradas  
memórias compartilhadas  
onde acesso à Bahia,  
a minha mãe  
lembrada.*



Figura 3 – *O FUTURO PARIU A BAHIA*, performance apresentada ao componente Tecnologias da Cena, na Universidade Federal do Recôncavo, 2019



Fonte: Valeska Coelho (2019).

## DEIXANDO DE SER O OUTRO IDENTIDADE E ETNICIDADE: O RETORNO DO CORPO NA AUTOAFIRMAÇÃO DA PERFORMANCE NEGRA

É importante se atentar, para fins da análise que, performance são ações que nosso corpo (re)produz diversas vezes de forma voluntária ou não, ocasionando em gestos/ações que acabam gerando reflexões. Assim, a metodologia deu-se em análise do objeto empírico descrito acima e a corporeidade negra como objeto teórico resultante da obra. Pensando nisto, pode surgir a seguinte questão: há como separar o corpo da performance? Bom, primeiro é importante compreender que essa separação se dá por uma linha tênue, pois não há como desvencilhar corpo e performance, sendo um resultado do outro. A questão aqui é entender que há corpo e corpos, se estamos analisando uma performance negra, nada mais justo que seja a partir da ótica de uma corporeidade negra. Como nos informa Marvin Carlson, o artista performer:



[...] quase por definição, não baseiam seus trabalhos em personagens previamente criado por outros artistas, mas em seus próprios corpos, suas próprias autobiografias, suas próprias experiências, numa cultura ou num mundo que se fizeram performance pela consciência que tiveram de si e pelo processo de se exibirem para uma audiência. (CARLSON, 2010, p. 17).

Portanto, a performance descrita acima não se baseia em uma performance artística “tradicional”, assim podemos dizer, pois, nesta não existe a palavra “negro/a”. Daí o receio em alguns artistas autoafirmarem que faz performance negra, nosso objetivo aqui é contornar esse espaço a fim de racializá-lo, e assim, mostrar que estamos instaurando nossas próprias estéticas, reminiscências, poéticas e ancestralidades.

Nesse seguimento, primeiro, é importante elencar o que é, e como essa identidade negra se autoafirma na performance artística, então, traremos uma breve discussão sobre raça, racismo e identidade.

Segundo Hall (2009, p. 66) o termo “raça” “é uma construção política e social. É a categoria discursiva da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja o racismo.” Nesse sentido, trazendo Munanga (2006) ao observarmos o termo “raça” vemos que ele não precisa se sustentar cientificamente para se fazer e reproduzir-se, então percebemos que “raça” não é o problema essencial, rejeitado pela biologia e amparado pela pseudociência, ele se constitui e constrói-se no imaginário de uma sociedade que o faz uso para o verdadeiro “nó do problema o racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente.” (MUNANGA, 2006, p. 52).

Tendo essa consciência, é preciso compreender como funciona o *modus operandi* desse racismo nas artes, e as estratégias de combate utilizadas na performance. Sendo assim, destacamos o corpo, que é atravessado pela cultura, raça, gênero, classe social, religião e família que resulta na política e ideologia, para chegar no conjunto do imaginário eurocêntrico que transforma o não branco



no outro, no estereótipo, no subalterno. Assim, é possível perceber como uma marca que não cicatriza é capaz de excluir, desumanizar e levar à morte de milhões de sujeitos sem que haja comoção ora, se a população negra não pauta sua reexistência no mundo, em momento algum essas violências e ausências seriam notadas. Portanto, é sempre necessário recapitular o cenário não muito distante de escravidão, lutas e uma abolição incompleta que resultaram em leis que forçosamente levaram a população negra às condições subalternas.

Com isso, venho eleger a primeira e crucial questão de identidade, em contraste às identidades dominantes e privilegiadas, que não é marcada e nem se marca condicionando um padrão de normalidade em detrimento de uma cor. Assim, faz-se necessário utilizar como conceito operacional a palavra identidade vinculado ao termo negritude (CÉSAIRE, 2010) desse modo, o termo não necessariamente está ligado a uma cor de pele, mas à união de grupos que sofreram a pior violência da história, sendo marginalizados, oprimidos e destituídos de suas culturas e humanidade, para então, objetivando o resgate dessas identidades culturais, lutar por igualdade e participação política nas diversas esferas da sociedade, além de contribuir para uma autoafirmação dos negros, Césaire afirma:

A Negritude, aos meus olhos não é uma filosofia. A negritude não é uma metafísica. A Negritude não é perniciosa concepção do universo. É uma maneira de viver uma história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de cultura assassinadas. (CÉSAIRE, 2010, p. 108).

Deste modo, a fim de delinear essa análise, trago a base que separa a performance de corpos brancos e negros para avançarmos ainda mais nas questões de identidade e corporeidade. A guisa disso entendemos que, sobretudo na performance artística que utiliza o corpo enquanto objeto de criação e linguagem efêmera,



vemos que o que se grafa é um conhecimento corporificado dos sujeitos a partir de suas subjetividades vividas no mundo e significadas em suas obras. Nesse sentido, os corpos não marcados, o corpo branco em performance tende a utilizar seu corpo como prática de liberdade, ou como diz Cohen (2002) “um anarquismo estético”, ao qual transcende suas curiosidades em experimentações, existencialismo e até mesmo um tensionamento entre arte-corpo-vida a exemplo mais expressivo de Mariana Abramović (1974).

Este corpo liberto, podemos assim denominá-lo, em momento algum será subjugado pela cor da pele ou passará por um espelhamento reverso, onde em tudo só se ver o “outro”, já o corpo negro não tem como fugir desse paradigma pois, o mesmo signo que usamos politicamente para construir a negritude de Césaire, é o que nos marca e nos projeta para morte e as perversidades de um racismo estrutural. Dessa forma, coloco a performance negra aqui mais como expressão artística política, não excluindo sua estética, visto que, há uma intencionalidade deste corpo, Santana (2017) em “friccionar, de provocar rasuras, perfurações, romper bloqueio” frente à lógica racista, que nos nega a condição de sujeito humano.

Nesse caso, a materialidade do corpo negro enuncia a si próprio como a teoria e a tese do racismo, ocasionando assim, a descolonização nas produções de artes, e projetando-os como um todo frente à estrutura racista.

Assim, o cabelo, a pele, fenótipos, e as experiências vivenciadas pelo negro na sociedade torna-se linguagem de resistência e afirmação dessas identidades. Nos caminhos de O FUTURO PARIU A BAHIA, vimos o quão notório é a busca por identidade e o reconhecimento enquanto corpo humano, de modo que, na representação o corpo aprisionado simbolicamente, logo se rebela e questiona-se diversas vezes “e a minha mãe?”, carregando a angústia da *desidentidade*, pois, não



basta a coisificação e repulsa deste corpo, ocultaram sua história e o negou a condição de sujeito produtor de conhecimento.

**Figura 4 – *O FUTURO PARIU A BAHIA*, performance apresentada ao componente Tecnologias da Cena, na Universidade Federal do Recôncavo, 2019**



Fonte: Valeska Coelho (2019).

Com tudo isso, o que esperar desse corpo em performance? Santana (2017) o nomeia de “corpo manifesto” e Santos (2018) “corpo protesto” em uma tradução direta, eu diria que se trata da confrontação dos corpos em denunciar às estruturas e seus mecanismos que limitam o acesso e impõe o silenciamento, diferente de muitas performances que buscam mostrar ou apresentar algo, a performance de criadores/as negros/as, tem o objetivo de denunciar, Grada Kilomba em seu livro *Memórias da Plantação*, levanta a questão da escrava Anastácia e sua máscara, para chegar na questão do “medo apreensivo de que, se o(a) sujeito colonial falar, o/a colonizador/a terá que ouvir. Seria forçado(a) a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do/a “Outro/a” (KILOMBA, 2019, p. 41).

Nesse sentido, a cada criação artística negra são investigados os segredos da escravidão, do racismo e do colonialismo, por isso a negação, a não aceitação dessas obras, a conservação da máscara



“protege o sujeito branco de reconhecer o Outro/a” (KILOMBA, 2019, p. 42) e assim, sua isenção da condição de opressor, por isso, venho expandir o conceito de estilhaçamento simbólico por Conceição Evaristo (2017) não limitando apenas a boca, o corpo também fala, e ao falar também força, e ao forçar estilhaça a máscara, como nos indaga Santana (2017) em performance, se o corpo é o texto, a sociedade é seu leitor, sendo assim, trago para guisa de conclusão, uma indução investigativa entre a ideia de corpus que tem corpo (SOUZA; MUNIZ, 2017) e corpo/corpus (MARTINS, 2002) pensando a performance negra, em sua prática artística e linguagem vivencial – epistemológica – como forma de conhecimento.

Ao levar a performance a sério, considerando-a um sistema de aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimento, os estudos da performance nos permitem ampliar o que entendemos por “conhecimento.” Esse gesto, pra começar, pode nos preparar para desafiar a preponderância da escrita nas epistemologias ocidentais. (TAYLOR, 2003, p. 45).

Diana Taylor faz a defesa partindo do trabalho de Certeau (1925 - 1986) de que a escrita foi uma forma de dominação e poder na colonialidade tautológico e expansionista, “imunizado tanto contra qualquer alteridade que possa transformá-lo quanto qualquer coisa que ouse resistir a ele” (TAYLOR, 2003, p. 48) disso ela traz como cisão entre a palavra escrita e falada, a questão do “arquivo” e o “repertório”, sendo o arquivo materiais supostamente duradouros para os modos de armazenar e transmitir conhecimento (texto, documentos, edifícios, ossos) e o repertório, o que é transferido para o arquivo (TAYLOR, 2003) por ser “visto como efêmero, de práticas/conhecimentos incorporados (isto é, língua falada, dança, esportes, ritual).” (p. 48). Ou seja, nesse âmbito vemos que o arquivo ou memória arquivada, é a manutenção do poder sustentada pela supremacia branca. Afinal, como dito acima ela é “expansionista e imunizada contra qualquer alteridade” (p. 49).



Com base nisso, a epistemologia ocidental utiliza a prerrogativa de escrita/conhecimento, para corroborar com o desaparecimento de outros saberes, sobretudo os incorporados advindos das culturas africanas e indígenas. Mas essas populações resistiram ao epistemicídio sob estratégias de negociação. A negritude referenciada nesse trabalho, utilizou-se do “repertório” ou como diz Hall o “repertório negro” para construir “estratégias subterrâneas da recodificação e transcodificação, da significação crítica, do ato de significar.” (HALL, 2003, p. 155) Isto é, o significante “negro” como cultura “popular” significou a comunidade negra como uma inversão para desconstrução do racismo, ao mesmo tempo, pautando sua heterogeneidade e alinhando-se aos novos conceitos identitários.

Com isso, a ideia de corpo/corpus Martins (2002) alinhado à performance artística negra e o “repertório” de Taylor (2003) assevera o corpo como local de saber contínuo, se colocando como uma “espécie de escrita”. Sendo assim, venho defender que a performance condutora deste artigo, e a de tantas/os outras/o criadoras/os negras/os, possui um corpo que forma um corpus, rasurando a linguagem e a metodologia eurocêntrica, esse corpus que possui um corpo, tem “gênero, raça, classe, sexualidade, etnia, geografias territoriais que nos desafiam quanto pesquisadoras que acreditam que o discurso não é uma mera proposição de palavras que juntas podem adquirir algum sentido.” (SOUZA; MUNIZ, 2017, p. 84).

Por isso, é necessário defender a premissa de “levar a performance a sério”, (TAYLOR, 2003) e afirmar o corpo como um dos mais importantes sistemas de conhecer e transmitir o conhecimento, pois, nele a memória de um povo resistiu de maneiras inimagináveis.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo trouxe consigo uma série de relações entre linguagem e corpo que surgem da forma como nós, pesquisadores, vemos a ideia de performance. Felizmente, performance tem servido para repensar os limites (políticos, geográficos, estéticos) entre linguagem e corpo.

Falar de corpo nos dias atuais tem sido um enorme desafio. Em primeiro lugar porque há um conjunto de agendas liberais que sequestram discussões de ações afirmativas, impedindo a transformação dos povos racializados e mercantilizando seus saberes.

Os dois pesquisadores vêm de áreas distintas e, portanto, a discussão sobre corpo, que permeia ambos os corpos que vêm a esta escrita, tem muitos lugares de partida e vários *lócus* de enunciação entrecortados.

Fernando, como um pesquisador das artes do corpo e da história, emprestou, além de suas análises, a própria experiência como performer negro. Lugares de linguagem foram por eles recuperados e por Gabriel, como oralitura e afrografia. Esses elementos devem servir para uma reflexão de como povos negros têm usado as formas de linguagem para resistir.

## REFERÊNCIAS

AGRA, L. **O que chamamos de performance?**. Conceição/Conception, v. 1, p. 75-85, 2012.

BAKHTIN, M. M. (Mikhail Mikhailovich). **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BAUMAN, R. **Story, Performance, and Event**: contextual studies in oral narrative. New York: Cambridge University Press, 1986.



CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CARDOSO, L. **O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007)**. [Dissertação de mestrado]. Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2008.

CARLSON, M. **Performance**: uma introdução crítica. Tradução: Thais Nogueira, Maria Antonieta. 1. ed. Belo horizonte MG: editora: UFMG, 2010.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Porto: Cadernos para o diálogo, 1971.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre a negritude**. Carlos Moore (Organização). Belo Horizonte MG: Nandyala, 2010.

COHEN, R. **Performance como Linguagem**: criação de um tempo-espaço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CORRÊA, A. M. **Espacialidades do sagrado**: a disputa pelo sentido do ato de festejar da boa morte e a semiografia do território encarnador da prática cultural. *In*: SERPA, A. (Org.). Espaços culturais: vivências, imaginações e representações [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 161-179.

DENZIN, N. **Interpretive autoethnography**. *In*: JONES, S. H.; ADAMS, T. E.; ELLIS, A. C. Handbook of Autoethnography. Abingdon: Routledge, 2013.

ELLIS, C. **The ethnographic I**: A methodological novel about autoethnography. Lanham: Rowman Altamira, 2004.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. 2º ed. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GATES JR., H. L. **The Signifying Monkey**: a Theory of African-American Literary Criticism, Oxford University Press, 1988.

GUERREIRO RAMOS, A. Patologia social do branco brasileiro. **Jornal do Comércio**, jan, 1955.

HALL, S. Que “negro” é esse na cultura negra? *In*: HALL, S. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. ed.1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HYMES D. **Breakthrough into performance**. *In* BEN-AMOS, D; GOLDSTEIN, K. S. Folklore. Performance and communication. The Hague: Mouton, 1975. ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico**: brincando com as palavras. São Paulo: Contexto, 2002.



KILOMBA, G. **1968 - Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, L. M. **A cena em sombras**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar**. In: RAVETTI, G; ARBEX, M. (Org.). Performance, exílio, fronteiras, errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2002, v. 1, p. 69-92.

MARTINS, L. M. **Performances da oralitura: corpo, lugar da memória**. In: ARDUI, O; WILSON, J. (Org.). Histórias da dança: antologia. 1ed. São Paulo: MASP, 2020, v. 2, p. 94-112.

MOREIRA, C. Branquitude é branquidade? Uma revisão teórica da aplicação dos termos no cenário brasileiro. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 6, n. 13, p. 73-87, jun. 2014.

MUNANGA, K. **Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos**. Revista USP, v. 68, p. 45-57, 2006.

OYÈWÚMI, O. **La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género**. Bogotá: Colombia Editorial en la frontera, 2017.

PEREIRA, M. de A. Performance e educação: relações, significados e contextos de investigação. **Educ. rev. Belo Horizonte**, v. 28, n. 1, p. 289-312, Mar. 2012.

RANCIÈRE, J. **A noite dos proletários**: Arquivos do sonho operário. Trad. Marilda Pedreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

RICHARDS, S. **Writing the Absent Potential: Drama, Performance, and the Canon of African American Literature**, in Performance and Performativity, Routledge, 1995.

ROCHA, G. Dos S. O Drama Histórico Do Negro No Teatro Brasileiro E A Luta Antirracismo Nas Artes Cênicas (1840-1950). **Sankofa** (São Paulo), V. 10, P. 40-55, 2017.

SANTANA, M. P. **A performance de criadoras negras e o corpo como discurso**. CADERNOS DO GIPE-CIT (UFBA), v. 21, p. 65-79, 2017.

SANTOS, E. P. dos. O mundo negro: hermenêutica da reafirmação em Salvador. **VARIA HISTÓRIA** (UFMG. IMPRESSO), v. 28, p. 931-934, 2012.

SANTOS, R. **Performance Negra: o corpo como lugar de protesto**. Congresso Internacional de Comunicação e Cultura, v. 6, p. 13-140, 2018.



SCHECHNER, Richard. **Performance theory**. New York/London: Houtledge, 1988.

SINGH, J. **Unthinking mastery**: dehumanism and decolonial entanglements. Durham: Duke University Press, 2018.

SINGER, M. **Traditional India**: structure and change. Philadelphia: American Folklore Society, 1959.

SODRÉ, M. **Ritmos do Imaginário**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2005. v. 1. p.187.

SOUZA, A. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: hip hop. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

SOUZA, A; MUNIZ, K. **Descolonialidade, performance e diáspora africana no interior do Brasil**: sobre transições identitárias e capilares entre estudantes da Unilab. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 19, p. 80-101, 2017.

TAYLOR, Diana. **The archive and the repertoire, performing cultural memory in the Americas**. Durham/London: Duke University Press, 2003.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Hucitec, 1997.



# 6

Maria D' Ajuda Alomba Ribeiro

Rouse Karoline Coelho Duarte Santos

**Língua de acolhimento, cultura  
e ensino de português para  
imigrantes venezuelanos:  
uma experiência no norte do Brasil**



## INTRODUÇÃO

Nesse trabalho refletimos sobre as relações de língua e cultura a partir da experiência das autoras com ensino de Português como língua de acolhimento no Norte do Brasil. Tratando diretamente sobre essa relação, é interessante também refletir sobre como vivenciamos tais diferenças dentro de uma mesma língua. Durante muito tempo, cultura era algo que diferenciava hierarquicamente saberes, manifestações sociais, formas de viver e se comportar ou de se expressar. O questionamento sobre a definição do conceito de cultura é relativamente recente e diversas visões construídas ao longo da história ainda convivem nas discussões e sentidos que a envolvem. Para isso é importante ressaltar que o papel do professor não é conduzir o aluno para a cultura-alvo, mas de abrir espaço interativo para que os alunos interpretem os significados culturais do contexto.

Maher (2007, p. 15 *apud* LIBERALI; MENGALE, 2016, s/p)<sup>39</sup> sustenta a ideia de que precisamos refletir sobre nosso trabalho em sala de aula e nos modelos escolhidos para as propostas didáticas que oferecemos. Posto que a língua carrega em si aspectos da cultura, se oferecermos somente uma variante dela em sala de aula, a qual marca cultural nossos alunos terão acesso? Essa pergunta nos questiona sobre se a relação entre língua e cultura em sala de aula existe mesmo em contextos escolares que não são bi/multilíngues e se inicia já na relação entre professor e aluno num espaço social diferente da família, como nos aponta Maher (2007, p. 15 *apud* LIBERALI; MENGALE, 2016, s/p):

A cultura do aluno se manifesta, de forma muito menos tangível, no próprio cotidiano escolar, pois é ela quem lhe fornece orientações sobre quais seriam os modos apropriados de se comportar verbalmente e não verbalmente em sala de aula. Uma vez que questões de estilo comunicativo são quase sempre

39 Autor citado por Liberali e Mengale (2016) no curso de *Cultura e educação Bi/multilíngue*.



inconscientes e estão intimamente associados às identidades dos falantes, uma vez que as culturas interacionais servem para preservar e marcar fronteiras identitárias. (MAHER, 2007, p. 15 *apud* LIBERALI; MENGALE, 2016, s/p).

Analisando desse ponto de vista, a Cultura se constitui e se difunde por meio da língua e diversos aspectos relacionados à(s) língua(s) falada(s) no Brasil, mas particularmente em relação ao próprio português, Bagno (2007 p. 15) alerta para vários mitos em relação à língua, como a existência de uma única variedade válida e correta:

Esse mito é muito prejudicial à educação porque, ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, a escola tenta impor sua norma linguística como se ela fosse, de fato, a língua comum a todos os 160 milhões de brasileiros, independentemente de sua idade, de sua origem geográfica, de sua situação socioeconômica, de seu grau de escolarização etc. (BAGNO, 2007, p. 15).

Com tudo isso, vimos agora que as línguas e as formas de utilizá-las carregam algumas marcas culturais e saber traduzir termos ou dominar regras gramaticais não é suficiente. Maher (2007 *apud* LIBERALI; MENGALE, 2016, s/p) ressalta o fato de existirem informações culturais passadas no ambiente escolar a nível material, ou seja, o conteúdo em si; a nível social, na forma de interação e a nível cognitivo, que diz respeito ao que é aceito ou valorizado como conhecimento. Precisamos refletir sobre a relação entre língua e cultura no ensino, pois não é possível dissociar uma da outra. No entanto:

[...] a língua continua a ser ensinada como um sistema fixo de estruturas formais e funções universais da fala, um canal neutro para a transmissão do conhecimento cultural. A cultura é incorporada apenas na medida em que reforça e enriquece, não que questiona os limites tradicionais de si mesmo e do outro. Na prática, os professores ensinam língua e cultura, ou cultura na língua, mas não a língua como cultura. [i] (KRAMSCH, 1996, p. 6, tradução nossa).



A cultura está presente na sala de aula em diferentes camadas, todas elas mediadas pela linguagem e, por isso, torna-se importante refletirmos sobre nossas escolhas ao pensarmos o material didático, as formas de organização didática, as interações, os modelos que ofereceremos e as reflexões que vamos propor. A cultura se manifesta na língua por ser “uma associação linguisticamente mediada em uma comunidade discursiva, que é real e imaginada.” (KRAMSCH, 1996, p. 3, tradução nossa)[ii]<sup>40</sup>.

Quando falamos sobre ensino de língua, esquecemos da Educação Bilíngue, já que muitos professores, gestores e pais estão focados só no aprendizado da língua materna no qual os alunos estão inseridos. Refletindo sobre essa questão, podemos pensar que, se a escola se propõe a fazer um trabalho bilíngue, ter conhecimento de outra língua é algo subentendido nos objetivos da instituição. Entretanto, nessa forma de organização escolar, não se trata de ter uma língua como objeto de aprendizagem, mas de utilizá-la como instrumento de instrução. (MARCELINO, 2009).

Nessa agenda, observamos que, as pesquisas mais recentes em política linguística têm se preocupado não só com o ensino, mas também com as ideologias e representações linguísticas (SHOHAMI, 2006)<sup>41</sup> inclusive, as que refletem na paisagem linguística contemporânea. Diante dessas ideias, as pesquisas sobre Estudos da Paisagem Linguística têm possibilitado um olhar mais aguçado que reflete a importância de reconhecer a língua(gem) no espaço público como um dos principais mecanismos que afetam a política linguística para o ensino de línguas.

Nesse sentido, aprender a saber como dizer tem relação direta com a forma como vemos cultura e como isso impacta nossa visão de língua. Porém, outro ponto se faz necessário, que é a descrição de onde vem a análise filosófica que introduz este capítulo:

40 Tradução feita por Liberali e Mengale, professoras do curso de Metodologias e Práticas Bi/Multilíngue do Instituto Singularidades.

41 Autor citado por Liberali e Mengale, no Módulo Educação Bilíngue e Bilinguismo do Curso de Metodologias e Práticas Bi/multilíngue do Instituto Singularidade.



a visão de cultura, como dinâmica e crucial, para sabermos como dizer como professores, educadores e pesquisadores no ensino de línguas. Na próxima seção vamos detalhar mais alguns desses aspectos.

## NOSSOS CAMINHOS DE PARTIDA

Assim, de início se pode falar do lugar de onde partimos. Do ponto de vista de uma das pesquisadoras que escreve este capítulo, eu, Maria D'Ajuda, enquanto pesquisadora, obtive uma posição privilegiada que me permitiu um olhar acerca das dinâmicas de relações em um campo tão complexo como o ensino de línguas, ainda mais neste caso, em se tratando da língua portuguesa como Língua de Acolhimento. Por estar tão amplamente ligada ao modo de relacionar-se com a sociedade e com a pluralidade de textualidades que envolvem o sujeito das diversas comunidades linguísticas que constituem a nação brasileira, sobretudo em Boa Vista. Essas comunidades são resultantes da composição heterogêneas dos muitos povos, os quais formaram e continuam formando o ambiente cultural do norte do país e do próprio território brasileiro.

Desse modo, tomando por viés o Brasil, observa-se a crescente demanda do ensino/aprendizagem do português, como Língua de Acolhimento e diferentes intervenções em eventos acadêmicos, relacionados à reflexão teórico-crítica sobre o tripé conceitual linguagem/ identidade/ ensino. Uma das experiências que ligam as duas autoras é a presença marcante da migração de pessoas vindas da Venezuela no norte do país.

A questão migratória de venezuelanos no Brasil é o resultado de uma crise política, econômica e social pelo qual passam os vizinhos da fronteira. Sabemos que Roraima é um dos estados com maior concentração de imigrantes venezuelanos<sup>42</sup>. E é fato que a migração

42 Fonte: SOUSA, R. **Imigração venezuelana para o Brasil**. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/brasil/imigracao-venezuelana-para-brasil.htm>>. Acesso em: 15 maio 2022.



tem impactos tanto sobre o país de origem quanto sobre o de destino (WOODWARD, 2000, p. 21).

Diante dos acontecimentos no estado de Roraima, houve um crescimento, por parte dos imigrantes, a busca de se aprender a língua portuguesa como segunda língua. Perante essa situação, surge o interesse em conhecer melhor esse sujeito, que sai de seu país de origem e faz imersão em outra cultura, outros costumes, outra língua, de modo a saber como ele se percebe, que identidade assume diante desse quadro e como seria esse processo de construção, negação ou mesmo reconstrução identitária.

Nesse cenário, a língua se torna uma ferramenta pela qual podemos perceber diferenças, não só linguísticas, mas também culturais. De acordo com Woodward (2000), é por essas diferenças que as identidades pessoais e culturais se formam. Inicialmente, fizemos uma discussão sobre língua, cultura e identidade, conceitos que se entrelaçam e facilitam o entendimento sobre esse amplo universo da identidade.

Assim, para fins de análise neste capítulo, pretendemos discutir a chegada desse imigrante venezuelano e as questões identitárias que impactam as noções de português como língua de acolhimento e os próprios estudos linguísticos. Na sequência, refletimos sobre o conceito e diferentes interpretações do que é ser “imigrante” e algumas definições que envolvem o processo de construção identitária, assim como faremos uma exposição das políticas públicas adotadas diante da questão migratória no estado.

Para isso, iremos também discorrer sobre o ensino de português como língua estrangeira (PLE), abordando suas ramificações, especificamente o português como língua de acolhimento (PLAc). Uma grande reflexão foi sobre o poder da língua(gem) em distintas situações, em especial sob a perspectiva das questões identitárias imigratórias. Toda relação humana é mediada pela língua, sendo ela um instrumento



de comunicação, interação e, ainda, meio pelo qual o ser humano é capaz de expressar seus sentimentos, desejos e opiniões.

## OS IMIGRANTES VENEZUELANOS: QUESTÕES IDENTITÁRIAS E LINGÜÍSTICAS

Na tentativa de entender o imigrante venezuelano que quer aprender outra língua, que está inserido em outra cultura, fora de seu país de origem, iniciaremos discutindo o conceito do que é ser imigrante.

Antes de entrarmos na discussão referente ao que é ser imigrante, achamos por bem esclarecermos alguns termos envolvidos nesse atual cenário de deslocamento social. Segundo a (OIM- 2009 Organização Internacional para as Migrações), migração é um processo em que as pessoas atravessam uma fronteira internacional, sem levar em conta a extensão percorrida, a composição do grupo de pessoas ou as causas desse deslocamento. Já em relação aos refugiados, Cortes (2004) afirma que são pessoas que saem de seu país de origem por motivos de guerra ou perseguição e, por isso, é improvável que voltem ao seu país. E os imigrantes são aqueles que deixam seu país por escolha, com o objetivo de se estabelecer em outro lugar, seja de forma temporária ou permanente, com o objetivo de melhores condições de vida. Segundo a agência da ONU, o Alto Comissariado das Nações Unidas para os refugiados - ACNUR, a legislação brasileira reconhece como refugiados<sup>43</sup> todas as pessoas que buscam segurança diante de situações de grave e generalizada violação de direitos humanos.

43 Fonte: Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/legislacao/#:~:text=Para%20a%C3%A9m%20do%20conceito%20estabelecido,generalizada%20viol%C3%A7%C3%A3o%20de%20direitos%20humanos>. Acesso em: 05 abr. 2022.



Ainda sobre refugiado, Sousa (2017) afirma que, no âmbito da Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados (1951), o refúgio passou a ser o termo usado para definir o *status* jurídico da pessoa que busca proteção além das fronteiras do Estado de sua nacionalidade, em razão de termos de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas. Ou seja, essa é uma categoria específica para aqueles que encontram em seu lugar de origem um risco de vida. Nem todo imigrante é refugiado, porém em ambos há um rompimento de laços sociais, familiares e culturais. Hoje, o maior êxodo da América Latina é o fluxo de refugiados e imigrantes vindos da Venezuela. Segundo a ONU, mais de cinco milhões de pessoas<sup>44</sup> deixaram seu país.

É importante destacarmos que a responsabilidade de proteção e integração de imigrantes e refugiados presentes em nosso território é primariamente do Estado brasileiro. E integrar<sup>45</sup> significa adaptar alguém ou a si mesmo a um grupo, fazer com que esse se sinta como um membro natural desse grupo. Para que isso aconteça, a legislação brasileira estabelece que esses novos integrantes da sociedade podem obter documentos, trabalhar, estudar e exercer os mesmos direitos civis que qualquer cidadão estrangeiro em situação regular no Brasil. Nesse sentido, temos a Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980<sup>46</sup>, que trata do Estatuto do Estrangeiro, a legislação que regula a migração no país. Porém, em 2017, foi aprovada a nova Lei de Migração, nº 13.445/2017,<sup>47</sup> que dispõe acerca do movimento migratório como um direito humano e garante ao migrante condições de igualdade com os nacionais, além da inviolabilidade do direito

44 Fonte: Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/08/28/brasil-reconhece-mais-77-mil-venezuelanos-como-refugiados/#:~:text=As%20autoridades%20brasileiras%20estimam%20aproximadamente%20260%20mil%20venezuelanos%20vivem%20atualmente%20no%20pa%C3%ADs.&text=O%20fluxo%20de%20refugiados%20e,deixaram%20seu%20pa%C3%ADs%20de%20origem>. Acesso em: 05/04/2022.

45 Fonte: Disponível em: <https://www.dicio.com.br/integrar/>. Acesso em: 05 abr. 2022.

46 Fonte: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6815.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6815.htm). Acesso em: 05 abr. 2022.

47 Fonte: Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm). Acesso em: 05 abr. 2022.



à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. Além disso, institui o visto temporário ao apátrida<sup>48</sup> ou nacional de país que se encontre em situação de grave e generalizada violação de direitos humanos.

Retornando às questões identitárias, vemos que o imigrante é um indivíduo em “suspensão”, cuja identidade e identificação estão postas em dualidade com a identidade e identificação própria do grupo onde se encontra, embora não esteja, necessariamente, inserido (BARBOSA, 2010, p. 19).

Faz-se necessário ressaltar que a forma de definir imigrante é extensa, até mesmo complexa, pois está submetida a diferentes interpretações. Quando nos referimos a alguém como “imigrante”, podemos estar comprometidos em discursos definidos que categorizam a bifurcação do “eu” e o “outro”, sendo este apresentado às vezes como “estrangeiro”. Para Almeida (2007), a diferença não está formada de maneira igual e tão pouco com as mesmas ferramentas pelas distintas falas das sociedades de acolhimento. Além disso, esses “estrangeiros” não aceitos podem ser identificados como pessoas diferentes pela cultura, o que os tornam retrógrados e não merecedores de confiança, apesar de hoje cada vez mais ser comum o deslocamento de pessoas.

Isto posto, é importante destacar, conforme destaca Sayad (1998, p. 243), “estrangeiro é uma definição jurídica de ‘um estatuto’ – refere-se àquele que está apenas de passagem; imigrante é antes de tudo uma condição social” – aquele que se instalou, mesmo que provisoriamente. Em outras palavras, todo imigrante é estrangeiro, mas nem todo estrangeiro é imigrante.

Barbosa (2010) afirma que, na lógica culturalista, as culturas são universos imutáveis. Diante disso, elas seriam mutuamente incompatíveis quando resultassem em uma segregação absoluta, ou seja, a impossibilidade de intercâmbio. Ainda segundo seus estudos e fazendo

48 São pessoas que não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país.




uso das ideias bourdianas, o autor sustenta que a condição de ser um imigrante tem implicações culturais e identitárias: “o imigrante pode estar neste lugar onde não é nem cidadão nem estrangeiro; ocupa a fronteira entre o ser e o não ser social” (BARBOSA, 2010 p. 23).

Autores como Canclini (2007) têm definido o imigrante como portador de um biculturalismo ou de uma identidade fragmentada. Bhabha (1998) também fortalece esse pensamento, considerando o imigrante um ser híbrido, transnacional e tradutório, e esclarece que esse conceito estaria voltado à questão de sobrevivência quando as mudanças de lugar colocam em conflito as diferenças culturais. Desse modo, o hibridismo vem salientar que as culturas são construções e tradições e, quando em contato, criam construções desterritorializadas (BHABHA, 1998).

Ademais, “estrangeiro” e “imigrante” são duas expressões distintas de um mesmo fato: a presença de um forasteiro além das fronteiras de seu país que, para Bourdieu (*apud* SAYAD, 1998, p. 12), constitui um “extraordinário analista das regiões mais obscuras do inconsciente”, e esse posicionamento, é proporcionado ao imigrante devido ao deslocamento e não pertencimento, assim como o imigrante é descrito como um ser bastardo, incômodo à ideia de Estado nação.

Sabendo ainda que cada país e cada pessoa tem uma identidade construída e reconstruída por meio de sua cultura e de sua língua, é relevante reafirmar que, para muitos pesquisadores, identidade é o entendimento que o indivíduo tem sobre ele mesmo, sobre o seu “eu”, envolvendo emoções e sentimentos. As questões referentes à identidade são bem representadas por Hall (2005) em seus estudos culturais da identidade na pós-modernidade, ao afirmar que o sujeito pós-moderno não possui “uma identidade fixa, essencial ou permanente” (HALL, 2005, p. 12). Segundo esse autor, a identidade desse sujeito é “formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p. 13).





Freitas (2000) afirma que os imigrantes são levados a reconstruir suas identidades de modo a permitir diminuir as diferenças entre imigrantes e nacionais:

Viver em um outro país significa uma outra vida, fazer novas representações e dar significados diferentes a coisas que já eram familiares; é renunciar ao estabelecido; atentar para comportamentos comuns e corriqueiros que podem ser considerados inadequados, bizarros ou ofensivos; é procurar enxergar o mundo com olhos do outro para compreender como é ser visto por ele (FREITAS, 2000, p. 4).

O grande desafio do imigrante, estrangeiro, é a superação das diferenças culturais encontradas no país de acolhimento. As experiências interculturais, de acordo com Mamman e Richards (1996), iniciam no encontro com o “outro” e desenvolvem para o encontro com o “eu”. Por conseguinte, estudos ligados ao ajustamento e à inserção de imigrantes em outras comunidades tendem a focalizar os aspectos culturais desses sujeitos e a construção/reconstrução de sua nova identidade – processo indispensável à socialização (CASTELLS, 2018).

A identidade social do indivíduo surge da interação imigrante/sociedade, sendo que essa identidade é diferente do papel social que aquele porventura exerça. Castells (2018) confirma essa diferença quando diz que a identidade social é marcada pelo sentimento de pertencimento a um determinado grupo, enquanto que o papel social<sup>49</sup> é praticado nos variados episódios cotidianos e decorre de combinações e conciliações entre indivíduos para influenciar a maneira de se comportar das pessoas. Maraschi (2006) reconhece que, nos níveis individual e social, a identidade do imigrante é relacional, pois sua identidade é definida pelo resultado de suas experiências vividas e das coisas em comum que as pessoas têm na sua vida cotidiana.

49 Um exemplo do papel social poderia ser um indivíduo com as seguintes características: mulher, negra, brasileira, engenheira, evangélica, imigrante na Índia. Em uma reunião de pais no colégio, ela assume o papel de “mãe”, deixando de lado, nesse contexto, sua identidade pessoal, religiosa, cultural e profissional.



Castles e Miller (1998) confirmam que o processo de construção/re-construção da identidade de imigrantes, nos níveis individual, social, religioso, profissional e outros mencionados, leva em consideração a não existência de uma comunidade natural, na qual passam a agregar pessoas que formam um determinado grupo nacional.

Esses grupos nacionais são chamados por Benedict (2005) de “comunidades imaginadas”, pois permitem criar laços imaginários através da ligação das pessoas, caso contrário seriam apenas indivíduos isolados, sem o sentimento de pertencimento de algo em comum. Hall (2005) quando trata de identidade de imigrantes nos níveis individual e social, afirma que é necessário verificar como se inserem no “circuito cultural” e como sua identidade e respectivas diferenças relacionam-se com as representações de sua nova realidade. Essas representações, sendo elas um processo cultural, estabelecem identidades individuais e coletivas, fazendo com que os discursos e os novos significados construam um ambiente novo para o imigrante e isso definam sua identidade.

Para Woodward (2000), a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível a opção, entre várias identidades, por uma caracterização subjetiva de identificação. O autor argumenta que os indivíduos são pressionados não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece ou pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais.

Além disso, o autor alega que toda identidade é marcada pela diferença e que a diferença é sustentada pela exclusão: se você é uma coisa, você não é outra (WOODWARD, 2000, p. 11), isto é, as identidades se formam a partir da multiplicidade das diferenças. Logo, se sou venezuelano, deixo de lado outras identidades, como a de ser brasileiro. Sendo assim, “as posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2000, p. 55).



## POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS

A imigração venezuelana no Brasil ocorreu devido à crise política, econômica e social vivida na Venezuela. Desde 2013, o país vizinho sofre com a falta de emprego e recursos básicos, o que gerou uma situação de fome, miséria, aumento de doenças e violência. A crise da Venezuela afeta até mesmo aqueles que ainda têm dinheiro, pois o país apresenta grave escassez de produtos e trabalha sob a forma de racionamento, limitando o número de itens que cada cidadão pode comprar (COSTA, 2016). Por esse motivo, milhares de venezuelanos migraram para outras regiões à procura de melhoria de vida e um dos destinos mais procurados foi o Brasil, especialmente o estado de Roraima<sup>50</sup>, por ser fronteira com a Venezuela. Silva (2017, p.7) também nos confirma essa informação quando nos diz que o movimento migratório venezuelano possui fatores importantes para a expulsão de seu povo, já que a grave situação “econômica, social e de segurança faz com que muitos venezuelanos deixem seu país em busca de outras localidades, como a região norte do Brasil, mais precisamente Roraima”. Foi grande a mudança ocorrida na Venezuela, haja vista que, nos anos 70, o país era conhecido por receber imigrantes de vários lugares do mundo, enquanto hoje é uma nação com imigrantes distribuídos nos continentes americano e europeu (SILVA, 2017).

Roraima possui cerca de 681.181 habitantes, segundo dados do IBGE<sup>51</sup>. Coelho (2021) nos informa que, até janeiro de 2021, foram efetuados mais de 890 mil atendimentos na fronteira entre Brasil e Venezuela, destes, 265 mil imigrantes e refugiados fizeram a solicitação

50 Fonte: SOUSA, Rafaela. “Imigração de venezuelanos no Brasil”. Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/imigracao-venezuelanos-para-brasil.htm>. Acesso em: 20 abr. 2022.

51 Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>. Acesso em: 20 abr. 2022.



de regularização migratória, 130 mil requereram residência e 46 mil já foram interiorizados em mais de 400 cidades do Brasil.<sup>52</sup>

Todos esses números referentes à quantidade de imigrantes que entram em Roraima acarretaram graves consequências, como a sobrecarga nos serviços públicos, a demanda por educação para os filhos dos imigrantes, atendimentos em postos de saúde e hospitais, semáforos lotados de vendedores e pedintes, aumento da prostituição e até mesmo da criminalidade. É aí então que enxergamos a necessidade de políticas públicas para acolher toda essa massa migratória.

Benedito e Menezes (2013) afirmam que o conceito de políticas públicas, enquanto área de conhecimento e disciplina acadêmica, surge nos Estados Unidos com análises explicativas sobre o funcionamento de instituições estatais, porém sem oferecer uma indicação de como o Estado deveria agir para solucionar o problema encontrado e trazendo a ideia de que uma forma simples de entendermos esse processo é dizer que o Estado é o local de reconhecimento, discussão e resolução de problemas presentes em uma determinada sociedade e a política pública é a responsável para identificar o problema, planejar e dar soluções através de uma ação com participação da sociedade e do Estado.

Na concepção desses autores como Mead (1995), é estabelecido como uma área incluída no estudo da política, a qual examina o governo por meio de situações de ordem pública. Na concepção de Lynn (1980), são ações do governo direcionadas, as quais criarão resultados específicos. Peters (1986), por sua vez, enxerga políticas públicas como a totalidade das ações do governo, efetivadas pela atuação direta dos agentes públicos, ações essas que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) resume dizendo que políticas públicas é o que

52 Fonte: COELHO, João Paulo Rossini. "Como está a Operação Acolhida hoje?. O Estrangeiro. Disponível em: <https://oestrangeiro.org/2021/01/25/como-esta-a-operacao-acolhida-hoje/#:~:text=As%20restri%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A0%20mobilidade%20mudaram,sua%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20geogr%C3%A1fica%20pelo%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 20 abr. 2022.



o governo decide realizar ou deixar de realizar. E Muller (2000) acredita que as políticas públicas acontecem de fato quando a realidade é transformada pelas autoridades, pois novos significados do real são elaborados e modelos e normas são discriminados para aquela ação.

Diante de todas as definições feitas anteriormente, podemos resumir políticas públicas de acordo com que encontramos em Souza (2006, p. 26),

[...] o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em ação' e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Ao falarmos em políticas públicas, ligamos a estes outros dois termos pertinentes ao assunto, são eles políticas sociais e decisão política. As políticas sociais fazem referência às necessidades do dia a dia, como saúde, educação, saneamento básico, transporte, segurança entre outros setores, a sua finalidade é produzir bem-estar, embora nem sempre consiga alcançar seu objetivo. A autora Pereira (2009) define política social como uma política de ação que, a partir de um empenho organizado e ajustado, tem o objetivo de atender às emergências sociais das quais a solução vai além da iniciativa individual e exige deliberação coletiva conduzida por fundamentos de justiça social, os quais precisam ser sustentados por leis que garantam direitos, bem como que essa política leve em consideração a desigualdade do cidadão nas classes sociais.

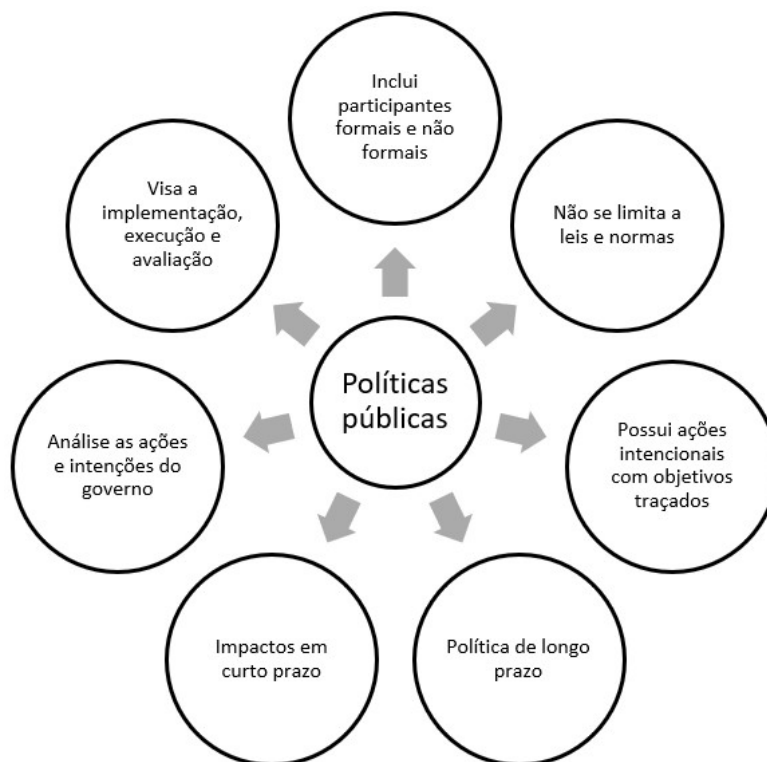
Rua (2013) nos afirma que é necessário diferenciar política pública de decisão política. A primeira demanda várias ações, escolhidas de forma estratégica para efetivar as decisões que foram feitas. No entanto, decisão política é uma escolha tida entre várias opções,



de acordo com a prioridade dos envolvidos, adaptando entre o que se pretende e as vias acessíveis. “Assim, embora uma política pública implique decisão política, nem toda decisão política chega a constituir uma política pública. ” (2013, p. 1).

Apesar dos diferentes conceitos e modelos, Souza (2006) apresenta alguns elementos comuns nas definições e tipos de políticas públicas (Figura 2), seus principais elementos, levando em consideração o tempo, consequências e ação.

**Figura 1 – Síntese dos principais elementos sobre políticas públicas**



Fonte: Adaptação feita por Rouse Karoline baseada nos dados retirados de SOUZA (2006, p. 36).



Para compreender o desenvolvimento das políticas públicas, é preciso entender as fases envolvidas nesse processo, e é por isso que Souza (2006) aponta sobre o assunto quando nos esclarece que “políticas públicas, após serem desenhadas e formuladas, tornam-se planos, programas, projetos, bases de dados ou sistemas de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação.


Em 2016, o Governo do Estado de Roraima, juntamente com o Governo Federal, criou o Gabinete Integrado de Gestão Migratória (GIGM)<sup>53</sup> em parceria com a defesa civil, com o objetivo de prestar os primeiros atendimentos aos imigrantes venezuelanos. Composto por 25 secretarias, com funcionamento em diferentes pontos da cidade, tanto em Boa Vista quanto em Pacaraima. Nesse período, as ações eram voltadas ao cadastramento, para se ter o controle da quantidade de imigrantes que entravam no estado, seguido de um levantamento documental e identificação da profissão de cada um para encaminhá-los ao mercado de trabalho. Os abrigos ainda não existiam e se encontravam em fase de estudo, estava sendo feita uma análise para definir como os imigrantes iriam ser abrigados e em que lugar da cidade. No mesmo ano, o GIGM criou o Centro de Referência ao Imigrante (CRI), com o intuito de amenizar o impacto da imigração, no qual o trabalho é desenvolvido com a ajuda do Governo Federal, organizações não governamentais e sociedade civil<sup>54</sup>.

Em 2018, por meio do Decreto Presidencial nº 9.285, foi reconhecida a situação de vulnerabilidade consequente do fluxo migratório provocado por crise humanitária, aplicando-se especialmente

53 Fonte: FELIX, Jackson. “Governo de Roraima cria gabinete para ajudar venezuelanos refugiados”. G1 Roraima. Disponível em: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/10/governo-de-roraima-cria-gabinete-para-ajudar-venezuelanos-refugiados.html>. Acesso em: 01 abr. 2022.

54 Fonte: CARVALHO, Paola. “Centro de Referência ao Imigrante já realizou mais de 275 mil atendimentos”. Folha BV. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Centro-de-Referencia-ao-Imigrante-ja-realizou-mais-de-275-mil-atendimentos/33252>. Acesso em: 01 abr. 2022.





no caso dos imigrantes e refugiados venezuelanos no estado de Roraima. No mesmo período, o Governo implanta o Comitê Federal de Assistência Emergencial, em que foram definidas medidas sobre o acolhimento aos imigrantes que chegam em nosso país. A estrutura de governança da Operação Acolhida é dada da seguinte forma: o Comitê Federal é coordenado pela Casa Civil e conta com a participação dos ministérios da Defesa; da Justiça e Segurança Pública; da Economia; da Educação; da Saúde; de Desenvolvimento Regional; Da Mulher, Família e Direitos Humanos; da Cidadania; das Relações Exteriores; Secretaria-Geral e o Gabinete de Segurança Institucional, estando a coordenação operacional sob responsabilidade da Força Tarefa Logística Humanitária (FTLOG). Além disso, são parceiros as Nações Unidas, a sociedade civil, as instituições religiosas, a iniciativa privada, os estados e municípios<sup>55</sup>.

A Operação Acolhida é organizada em três importantes eixos:  
<sup>56</sup>a) Ordenamento de fronteira – nesse ponto é tratado sobre a documentação, vacinação e o controle da fronteira pelo Exército Brasileiro; b) Acolhimento – aqui o imigrante recebe abrigo, alimentação e atenção à saúde; c) Interiorização – é o deslocamento de forma voluntária de imigrantes e refugiados venezuelanos de Roraima para outras cidades do país, tendo como objetivo a inclusão socioeconômica.

Todo esse processo é a realidade de milhares de imigrantes que chegam no estado, isto é, entram no país, direcionam-se ao Posto de Recepção e Identificação (PRI), aguardam atendimento, recebem água, alimento, assistência médica, emissão de documentos e depois são encaminhados para um dos 12 abrigos localizados

55 Fonte: <https://www.gov.br/acolhida/historico/>.

56 Fonte: COELHO, João Paulo Rossini. "Como está a Operação Acolhida hoje?". O Estrangeiro. Disponível em: <https://oestrangeiro.org/2021/01/25/como-esta-a-operacao-acolhida-hoje/#:~:text=As%20restric%C3%A7%C3%B5es%20C3%A0%20mobilidade%20mudaram,sua%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20geogr%C3%A1fica%20pelo%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 20 abr. 2022.



em Pacaraima e Boa Vista, os quais são divididos em três tipos<sup>57</sup>: família, solteiros e indígenas. Ademais, se desejarem, os imigrantes podem iniciar o processo de interiorização.

O Ministério da Cidadania e ACNUR são responsáveis pela coordenação de acolhimento e assistência, e as Forças Armadas pela logística e saúde. Durante as visitas na Operação Acolhida, constatamos que, entre as ações de acolhimento aos imigrantes, são oferecidas três refeições diárias, distribuição de kits de higiene e limpeza, fraldas, bem como aulas de português e atividades para crianças, atividades culturais, lúdicas e recreativas, telefone para a comunicação com os parentes na Venezuela, proteção, defesa de direitos e segurança 24 horas, assim como matéria-prima para o artesanato indígena Varão.

No período da pandemia, ocorreram algumas alterações. Uma das ações do Governo Federal foi fechar de forma parcial a fronteira terrestre do Brasil com a Venezuela, estando permitido somente o tráfego de mercadorias e proibida a entrada de estrangeiros, e essa decisão é mantida por tempo indeterminado. Essa ação fez com que a quantidade de estrangeiros nos abrigos diminuísse. Até janeiro de 2021, havia por volta de 3 mil imigrantes venezuelanos abrigados e 2 abrigos foram fechados. O foco para 2021 é a interiorização de mais de 18 mil imigrantes<sup>58</sup>. Embora as fronteiras estejam fechadas, o imigrante venezuelano persiste na busca por sobrevivência, por isso rotas alternativas, perigosas e de difícil acesso foram criadas por atravessadores, tanto brasileiros quanto venezuelanos, e ajudam o imigrante a chegar ao Brasil por meio de caminhos clandestinos, fugindo da Polícia Federal e do Exército.

57 Fonte: <http://blog.mds.gov.br/redesuas/wp-content/uploads/2019/09/Assist%C3%AAncia-Emergencial-aos-Imigrantes-Venezuelanos-Opera%C3%A7%C3%A3o-Acolhida.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

58 Fonte: Fonte: COELHO, João Paulo Rossini. "Como está a Operação Acolhida hoje?. O Estrangeiro. Disponível em: <https://oestrangeiro.org/2021/01/25/como-esta-a-operacao-acolhida-hoje/#:~:text=As%20restri%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A0%20mobilidade%20mudaram,sua%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20geogr%C3%A1fica%20pelo%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 20 abr. 2022.



Até abril de 2021, a operação Acolhida calcula 50 mil refugiados e imigrantes interiorizados para 675 municípios brasileiros, ela é uma ação coordenada pelo governo brasileiro juntamente com Agências da ONU para Refugiados (Acnur) e entidades da sociedade civil<sup>59</sup>.

Todas as ações citadas acima foram realizadas graças às ações do governo federal, estadual e municipal, juntamente com entidades não governamentais e com a participação da sociedade civil. Diante de uma situação tão difícil e desumana como essa pela qual os imigrantes venezuelanos passam, é fundamental que toda a sociedade e os poderes públicos continuem a manifestar o amor, o cuidado e o respeito, reconhecendo e protegendo a dignidade do ser humano, com nossa total admiração a essas pessoas que demonstram coragem, força, resistência e resiliência ao enfrentar tantas adversidades.


## PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE ACOLHIMENTO – PLAC

O termo língua de acolhimento, conforme apresenta Cabete (2010), desenvolveu-se em Portugal a partir de 2001 com os cursos de português direcionados exclusivamente a imigrantes adultos.

O Português como Língua de Acolhimento (PLAc), por sua vez, insere-se na grande área de português para estrangeiros e traz uma característica peculiar: a palavra acolhimento refere-se à integração do estrangeiro na sociedade, integração esta que passa pelo ensino da língua portuguesa. O PLAc está inserido num contexto migratório, portanto seu público são os imigrantes, refugiados, portadores de visto humanitário e apátridas, cada um com suas diferentes realidades e necessidades. É um público diverso, heterogêneo, multilíngue, multicultural,

59 Fonte: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2021/04/20/operacao-acolhida-contabiliza-50-mil-refugiados-venezuelanos.htm>. Acesso em: 20 abr. 2022.






multifacetado, com perfis diferentes e níveis de escolaridades diversos, bem como com maneiras distintas de aprender e com bagagens de vivências culturais diversas. Juntamente com os professores brasileiros, os alunos convivem em um mosaico linguístico e cultural capaz de enriquecer as suas experiências e integrá-los à nossa sociedade. O ensino de português como língua de acolhimento está ligado com um dos fenômenos mais importantes da atualidade, que é o processo da mobilidade humana e, por esse motivo, requer políticas públicas comprometidas com a dignidade dos imigrantes, a partir de estratégias que lhes forneçam condições de vida digna como cidadãos.

Grosso (2010), autora que também colabora neste livro (ver capítulo 3), explica o conceito de língua de acolhimento:

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 afirma que a língua de acolhimento se aproxima do conceito de língua estrangeira e de segunda língua, ao mesmo tempo que o ultrapassa. Essa aproximação se dá, respectivamente, pelo fato de ser um ensino-aprendizagem de uma língua não nativa e pelo fato de a aprendizagem e aquisição dessa língua se desenvolver em um processo de imersão, ou seja, no país de acolhida. No entanto, também ultrapassa esses conceitos, pois a língua de acolhimento apresenta especificidades que estão ligadas ao contexto migratório, ao público e às necessidades e motivações de aprendizagem e aquisição da língua.





Referente ao contexto, de acordo com Barbosa e São Bernardo (2013) apud Sene (2017), tem destaque nesse ambiente a tensão do movimento migratório, a condição de vulnerabilidade (social, psicológica e econômica) em que esses indivíduos se encontram ao chegarem a um país novo, no qual, muitas vezes, não gostariam de estar (menciono o refugiado (a) que, por fatores externos, é obrigado(a) a deixar o seu país e procurar um refúgio em outro país), o choque cultural que muitos migrantes enfrentam, por apresentarem culturas e costumes distintos do país de acolhida, e as inúmeras dificuldades, em consequência da barreira linguística, de se comunicarem, de compreenderem as práticas socioculturais, de agirem e de se movimentarem socialmente na nova comunidade.

Por isso, a fala de Grosso, Tavares e Tavares (2008) é de extrema relevância no que diz respeito ao efeito da aprendizagem da língua de acolhimento para o migrante:

Conhecer a língua do país de acolhimento não é apenas uma condição necessária e indispensável para ser autônomo, é também, sobretudo, condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. O seu desconhecimento se constitui uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis. (GROSSO; TAVARES; TAVARES, 2008, página).

Conforme as ideias anteriores, Cabete (2010) relata que, sem o conhecimento da língua oficial do país de acolhimento, haverá muros entre o migrante<sup>60</sup> e o nativo, e que o migrante poderá ter grande dificuldade em exercer seus direitos como ator social, o que o tornará cada vez mais vulnerável. Afirmando essa questão, dizemos que a língua de acolhimento é uma forma de integrar-se linguística e socialmente em uma comunidade quando se está vulnerável e, assim, poder acessar e usufruir dos próprios direitos e exercer plenamente a cidadania.

60 Aquele que migra; o que muda de lugar, de região ou de país, de maneira periódica. Fonte: <https://www.dicio.com.br/migrante/>. Acesso em: 15 abr. 2022.

A língua de acolhimento, nesse sentido, refere-se:

Ao prisma emocional e subjetivo da aprendizagem dessa nova língua, sem perder de vista a relação conflituosa que se apresenta no contato inicial do imigrante com a sociedade acolhedora. Esse conflito é previsível, a julgar pela situação de tensão e de vulnerabilidade que, em geral, essas pessoas enfrentam quando chegam a um país estrangeiro, nem sempre com intenção de nele permanecer. Sob esse ponto de vista, destacamos que esse conceito reconhece sentimento de rejeição ou descaso do(a) aprendente em relação à aquisição dessa nova língua que não foi escolhida por ele(a). (BARBOSA; SÃO BERNARDO, 2017, p. 436).

A população de imigrantes, segundo Grosso (2010), enfrenta um problema comum: a barreira linguística, constantemente referida como origem de mal-entendidos, de preconceitos de quem chega e de quem acolhe. Com isso, referente às necessidades e motivações de aprendizagem e de aquisição da língua, mais uma vez, Grosso (2010) ressalta que esses pontos estão ligados a questões de sobrevivência, à necessidade urgente de conseguir se movimentar socialmente no novo país e, assim, suprir as necessidades básicas, como conseguir um emprego, alugar uma casa, ir ao médico, entre outras ações imprescindíveis à sobrevivência. Além disso, Sene (2017) completa dizendo que, nesse contexto de ensino, não se pode deixar de considerar a necessidade e o desejo de ser acolhido (a) e a motivação, ou mesmo a precisão, de fazer parte da nova sociedade e de se integrar socialmente no país de acolhimento. Falta uma política substanciada em que se refere à formação de professor nessa área.


O papel do professor é de grande destaque perante esse cenário de vulnerabilidade na qual as pessoas que migram estão inseridas, pois a realidade é que há um conflito entre o migrante e a sociedade que o acolhe. Por isso a formação desse professor requer o propósito de ajudar, amparar e cuidar, com o intuito de criar um ambiente



de confiança. Também precisa ser sistemática, de forma que o ensino e a aprendizagem da língua resultem em integração na escola, inserção no mercado de trabalho, no contato social e na organização de ações de cada dia. Sendo assim, em sala de aula, o docente precisa fornecer subsídios teóricos por meio do incentivo de leituras e do estímulo à escrita de textos, para permitir ao refugiado ou migrante utilizar a língua como meio de conversa das suas vivências e histórias.

As autoras Almansa e Galligo (1995) esclarecem que um parâmetro metodológico essencial é dar prioridade, inicialmente, às abordagens orais e à auditiva, com o intuito de que os imigrantes alcancem o mais rápido possível uma competência comunicativa mínima e adequada em seu ambiente. Isso não significa que outros aspectos não funcionem, mas que podem permanecer em segundo plano, como a aprendizagem de técnicas básicas de leitura e escrita. E, além do mais, podemos ainda enfrentar um dos problemas mais difíceis que é a falta, em alguns casos, de estudo prévio, ou seja, o analfabetismo. E, nesses casos, o trabalho é dobrado e acontece em dois sentidos, não só para ensinar uma nova língua, mas também para alfabetizar.

De acordo com Oliveira (2010), durante o processo de ensino da língua de acolhimento, não se deve considerar somente ou de modo exclusivo os aspectos da língua, mas também todas aquelas competências comunicativas comuns que existem e que estão presentes no diálogo e na comunicação. Por exemplo, as regras básicas de comportamentos sociais como: pedir, cumprimentar, ajustar o tom da fala e escolher expressões adequadas conforme a necessidade de uso, solicitar algo para outras pessoas, entre outras. Para que isso aconteça, é necessário ter em mente que, para qualquer situação de comunicação, o conhecimento e a proficiência desses mecanismos sociais e culturais possibilitarão aos alunos maiores competências comunicativas na língua que desejam aprender.



As autoras Barbosa e São Bernardo (2017) deixam claro que nesse tipo de ensino é importante haver uma mudança de posição, em que um se coloque na situação do outro. Elas também apontam que a língua de acolhimento trabalha com o aspecto importante da rejeição. Isso não significa que deixamos de cumprir nossos deveres docentes, ou que os alunos não queiram aprender, mas que é um momento de transição e é preciso superá-lo. Elas enfatizam, ainda, que acolher significa abrigar, cuidar, acomodar, coletar, amparar, apoiar e que a língua como acolhimento pode desempenhar todas essas funções.

Partindo dessas funções, ao ensinar uma nova língua, através de atividades pré-comunicativas e comunicativas, estamos oferecendo oportunidade de um ensino que conduza os imigrantes à possibilidade de interagir na Língua Portuguesa (LP).

Grosso (2010) confirma que a língua de acolhimento torna viável a integração e atende às necessidades de comunicação, ampliando o campo profissional das pessoas que a recorrem, pois estas passam a perceber e estabelecer relações conforme suas necessidades comunicativas, relações estas que não existiam em seu contexto cultural e que a partir de então geram conhecimento socioeconômico, políticos, culturais e, conseqüentemente, a participação social, cultural e econômica do migrante.

## PORTUGUÊS DE LÁ E PORTUGUÊS DE CÁ: ALGUMAS PALAVRAS FINAIS

Tendo em vista a discussão de cultura e saber como dizer como educadores, professores e pesquisadores, PLAc é a percepção que ocorre entre aquele que acolhe e o acolhido, por meio de relações em que se reconhece a promoção do bem-estar. Por isso, essa é a nossa



defesa cultural para uma abordagem em que saber dizer passe pela escuta qualificada do imigrante, da produção e estímulo de identidades que são marginalizadas rumo a um lugar de falar possível. Saber dizer é impulsionar uma língua de acolhimento.

Sendo assim, a língua de acolhimento é “uma perspectiva discursiva que envolve concepções sociopolíticas por parte de quem acolhe e direciona as práticas pedagógicas a fim de adequar às novas demandas da sociedade” (EUZEBIO; REBOUÇAS; LOPES, 2018, p. 83).

Diante do exposto, compreendemos que a língua, juntamente com os elementos culturais, e todas as situações e experiência de vida dos sujeitos envolvidos nesse contexto, são elementos que contribuem na construção identitária dos imigrantes venezuelanos que aqui vivem e que precisam ser considerados por pesquisadores na universidade, legisladores e gestores público na implantação de políticas públicas, na sociedade e nos contextos educacionais. Os desafios são muitos para desenvolver uma educação que perpassa estratégias de construção para reconhecer a valorização e as diferenças culturais.

## REFERÊNCIAS

ALMANSA, P M; GALLIGO, J. A.. Inmigrantes Unb Refugiados, un Nuevo RetoEducativo. **Didáctica, Lengua y Literatura**, Madrid, v. 7, p. 265-270, 1995. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA9595110265A/20065> Acesso em: 10 abr. 2022.

ALMEIDA, M G. de. **A Construção de Territorialidades em Territórios Mundializados**. [S.l.: s.n.], 2007.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BAGNO, M.. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007. 186 p. ISBN: 85-15-01889-6. Disponível em: < <https://escrevivencia.wordpress.com/2014/03/06/preconceito-linguistico/> > Acesso em: 02 abr. 2022.

BARBOSA, J.C. de M. **Reassentamentos urbanos de imigrantes Palestinos no Brasil: um estudo de caso “campo” de Brasília.** 2010. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Programa de Graduação em Ciências Sociais, Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

BARBOSA, L. M. A; SÃO BERNARDO, M. de S. A importância da língua na integração dos/as haitianos/as no Brasil. **PÉRIPOS. Revista de pesquisa sobre migrações**, v. 01, p. 58-67, 2017b. Disponível em: [http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra\\_periplos/article/view/5875/5325](http://periodicos.unb.br/index.php/obmigra_periplos/article/view/5875/5325) Acesso em: 08 abr. 2022.

BENEDICT, A. **Comunidades Imaginadas: Reflexões Sobre a Origem.** Portugal: Edições 70, 2005.

BENEDITO, A; MENEZES, D. F. N. Políticas públicas de inclusão social: o papel das empresas. **Revista Ética e Filosofia Política**, Juíz de Fora, v.1, n.16, p. 57-76, jun. 2013.

CABETE, M. A. C. S. da S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento.** Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4090/1/ulfl081236_tm.pdf). Acesso em: 15 jul. 2020.

CANCLINI, N. **A Globalização Imaginada.** São Paulo: Iluminuras, 2007.

CASTELLS, M. **O Poder da Identidade. A era da informação:** economia, sociedade e cultura. Tradução: Klaus BrandiniGerdhardt. 9ed. V. 2. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CASTLES, S.; MILLER, M. J. **The Age of Migration.** Londres: Macmillan, 1998.

COELHO, J. P. R. **“Como está a Operação Acolhida hoje? O Estrangeiro.** 2021. Disponível em: <https://oestrangeiro.org/2021/01/25/como-esta-a-operacao-acolhida-hoje/#:~:text=As%20restri%C3%A7%C3%B5es%20%C3%A0%20mobilidade%20mudaram,sua%20distribui%C3%A7%C3%A3o%20geogr%C3%A1fica%20pelo%20pa%C3%ADs>. Acesso em: 20 abr. 2022.

COSTA, E. **Crise na Venezuela provoca corrida por alimentos na fronteira de Roraima,** 2016. Disponível em: <http://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/07/crise-na-venezuela-provoca-corrida-por-alimentos-na-fronteira-de-roraima.html>. Acesso em: 05 abr. 2022.



CORTES, K. E. **Are Refugees Different from Economic Immigrants?** Some Empirical Evidence on the Heterogeneity of Immigrant Groups in the United States. n. 1063, 2004. Paper – The National Bureau of Economic Research. United States, 2004.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros** – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL). Brasília: Edunb. 1998.

DYE, T. D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

EUZÉBIO, U.; REBOUÇAS, E. M.; LORENA, P. S. Língua de acolhimento: demandas e perspectivas subjacentes ao conceito, e a prática pedagógica no contexto brasileiro. *In*: GUIMARAES, Décio Nascimento; ANDRE, Bianca Pires (org.). **Educação e diversidade: diálogo intercultural**. Campos dos Goytacazes, Rio de Janeiro: Multicultural, 2018. p. 59-83.

FREITAS, M. E. de. Vida de executivo expatriado: a festa vestida de riso e de choro. *In*: **Anais Encontro Anual da ANPAD**. Florianópolis: ANPAD, 2000, p. 24.

GROSSO, M. J. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, Brasília, 2010.

GROSSO, M. J.; TAVARES, A.; e TAVARES, M. **O Português para falantes de outras línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento**, DGIDC, IEF, ANQ, Lisboa, Ministério da Educação, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 10 ed – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRAMSCH, C. The Cultural Component of Language Teaching. **Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht**. v. 1 nº 2. Darmstadt: 1996.

LIBERALI, F.; MEGALE, A. **O desenvolvimento de agência e Educação Multi/Bilíngue**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/343140930>. Acesso em: 30 abr. 2022.

LYNN, L. E. **Designing public policy: a casebook on the role of policy analysis**. Santa Monica: Goodyear, 1980.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. *In*: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.) **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas. SP: Mercado de Letras, 2007. p. 67 – 94.

MAMMAN, A.; RICHARDS, David. Perceptions and Possibilities of Intercultural Adjustment: some Neglected Characteristics of Expatriates. **International Business Review**. Great Britan: Elsevier Science, n.3, v.5, 1996.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**. V. XIX: p.1-22. São Paulo: LAEL/PUC- SP, 2009.

MARASCHI, K. **A Construção/Reconstrução de Identidades no Contexto Migratório: A Narrativa de Dirigentes Imigrantes na Cidade de Pomerode**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale do Itajaí, 2006.

MEAD, L. M. Public Policy: vision, potential, limits. **Policy Currents**, [S. /], p. 1-4, feb. 1995.

MULLER, P. L'analyse Cognitive des Politiques Publiques: vers une sociologie politique de l'action publique. **Revue Française de Science Politique**, Paris, v. 50, n. 2, p. 189-208, 2000.

OLIVEIRA, A. M. Processamento da Linguagem num Contexto Migratório. *In: Anais do Congresso Internacional Línguas*, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/539> Acesso em: 04 abr. 2022.

PEREIRA, P. A. P. **Política social: temas & questões**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PETERS, B. G. **American PublicPolicy**. Chatham: Chatham House, 1986.

RUA, M das G. **Para aprender políticas públicas**. Conceitos e teorias. 2013. Disponível em: <https://www.univali.br/pos/mestrado/mestrado-em-gestao-de-politicas-publicas/processo-seletivo/SiteAssets/Paginas/default/RUA.pdf>. Acesso em: 31 abr. 2022.

SAYAD, A. **A Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: EDUSP, 1998.

SENE, L. S. **Objetivos e materialidades do ensino de português como língua de acolhimento: um estudo de caso**. 2017. 206p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília. Disponível em: [http://C:/Users/rouse/Downloads/2017\\_L%C3%ADgiaSoaresSene%20\(1\).pdf](http://C:/Users/rouse/Downloads/2017_L%C3%ADgiaSoaresSene%20(1).pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

SILVA, J. C. J. **Migração forçada de venezuelanos pela fronteira norte do Brasil**. 41º Encontro Anual da Anpocs. Caxambu – MG, 2017. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro-2/gt-30/gt16-26/10744-migracao-forcada-de-venezuelanos-pela-fronteira-norte-do-brasil/file>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p.20-45, jul/dez. 2006.



SOUSA, R. **Imigração venezuelana para o Brasil**. Brasil Escola. 2017.  
Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/imigracao-venezuelana-para-brasil.htm>> . Acesso em: 06 abr. 2022.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.  
*In*: SILVA, T. T. (org). **Identidade e diferença**: a perspectiva de estudos culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000. p.7-72.

## SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

**Suellen Martins** é doutoranda e Mestra em Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGL/UESC). Professora Assistente de Língua Inglesa/Ensino de Línguas da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

**Rogério Modesto** é doutor em Linguística pela UNICAMP. Docente do Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

**Maria José Grosso** é doutora em Linguística Aplicada e professora de duas universidades, a Universidade de Macau e a Universidade de Lisboa.

**Scheilla Franca de Souza** é Pós-doutoranda no PPGCOM em Mídias e Formatos Narrativos da UFRB, na linha de Mídia e Sensibilidades, supervisionada pelo Prof. Dr. Jorge Cardoso Filho. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Experiência Estética, Comunicação e Artes (GEEECA/UFRB). Doutora em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela UFBA (2017). Mestre em Letras: linguagens e representações pela UESC em 2012. Graduada em Comunicação Social pela UESC em 2009.

**Danúsia Torres dos Santos** doutora em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Professora Associada IV da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e docente do ProfLetras e do PPGLN na mesma instituição.

**Gabriela Viol Valle** atualmente é Professora Substituta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Doutoranda em Linguística Aplicada (UFRJ) e em Estudos da Linguagem (PUC-Rio). Mestra em Estudos da linguagem (PUC-RJ). Mestra em Psicologia (UFES).

**Raquel de Lima Correia** é Licencianda em Português-Literaturas pela UFRJ. Foi monitora de PLE do projeto CLAC-UFRJ no período entre 2018 e 2021.

**Fernando Porfírio** é Bacharel em Cultura pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e mestrando em História da África pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.



**Gabriel Nascimento** é linguista e escritor. Doutor em Letras pela USP, é professor da Universidade Federal do Sul da Bahia.

**Maria D'Ajuda**, homenageada nesta coleção, é professora emérita da Universidade Estadual de Santa Cruz. Professora titular aposentada da UESC, ajudou a fundar dois programas de pós-graduação, e é doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Alcalá de Henares.

**Rouse Karoline** é mestra em Letras pela Universidade Federal de Roraima.

## ÍNDICE REMISSIVO

### C

colonialidade 9, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 25, 28, 29, 30, 89, 90, 105, 135, 173  
colonialismo 15, 16, 29, 127, 134, 138  
corporeidade 10, 13, 108, 111, 112, 121, 122, 130, 132  
cultura 10, 17, 20, 23, 27, 36, 38, 75, 79, 80, 89, 99, 107, 110, 116, 117, 119, 120, 121, 123, 128, 131, 132, 136, 138, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 152, 165, 167

### D

discutimos sobre raça 15

### E

estudos linguísticos 11, 13, 146  
extremamente racista 12, 81, 101

### I

identidade 10, 16, 19, 23, 31, 36, 40, 56, 57, 65, 71, 73, 74, 76, 80, 84, 90, 106, 108, 111, 112, 115, 118, 124, 129, 131, 132, 133, 139, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 168  
ideologias coloniais 15  
imigrantes 10, 42, 51, 87, 141, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167

### L

linguagem 10, 12, 13, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 29, 30, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 76, 108, 109, 113, 121, 122, 126, 132, 133, 135, 136, 137, 144, 145, 169  
Lingua(gem) 9, 14

linguagens 9, 54, 56, 57, 58, 60, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 171  
linguística 9, 11, 12, 24, 31, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 52, 53, 74, 75, 76, 113, 143, 144, 161, 162, 163  
linguística aplicada 11, 24, 31, 35, 74, 75, 76

### N

nacionalistas 15  
negra 10, 18, 20, 21, 27, 79, 89, 90, 92, 95, 96, 100, 101, 104, 106, 108, 112, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 151

### P

paisagens linguísticas 13, 38, 44  
pesquisadores 11, 85, 86, 114, 137, 145, 150, 165, 166

### R

racialidade 13, 15, 16, 17  
racialismo 15  
racialização 9, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 23, 28, 29  
racismo 9, 12, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 117, 118, 123, 131, 133, 134, 136, 139  
reflexão discursiva 9, 14

### S

sociedades capitalistas 16



[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)

# FOTOGRAFIAS DE LINGÜÍSTICA APLICADA

ensino crítico de línguas  
para o século XXI

Uma homenagem  
à professora Maria D'Ajuda  
Alomba Ribeiro

