


Escutar o português na Amazônia: oralidade amazônica, decolonialidade e ecologias do PLE


Listening to Portuguese in the Amazon: Amazonian orality, decoloniality, and PAL ecologies

Escuchar el portugués en la Amazonía: oralidad amazónica, decolonialidad y ecologías del PLE

Daniel Batista Lima Borges¹

 0000-0003-2021-1334


Jeiza Marcely Bentes de Souza²

 0009-0009-8613-8492

Bruna Covre Freitas³

 0009-0006-9174-5420

Ana Vitória de Brito⁴

 0009-0000-7530-9772

RESUMO: Este artigo propõe uma pedagogia decolonial do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) na Amazônia, com base na experiência do Curso de Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros da UNIFAP. Em vez de adotar modelos normativos de internacionalização, propõe-se uma ecologia da língua portuguesa ancorada na oralidade afroamazônica, na escuta sensível e na convivência situada. A partir dos aportes teóricos de Santos (2014), Ingold (2011), Pimentel e Fares (2013), e Alcoff (1991), argumenta-se que práticas pedagógicas baseadas em ritmos, pausas e saberes locais deslocam o ensino de línguas de um paradigma de transmissão para um gesto de coabitação. A metodologia adotada é qualitativa e inspirada na pesquisa-intervenção, com análise de registros escritos, gravações de áudio e observações de campo realizadas durante oficinas e atividades didáticas com estudantes estrangeiros. Os resultados apontam que o PLE pode se configurar como uma política da presença, em que corpo, memória e escuta se tornam formas encarnadas de aprender e habitar a língua.

PALAVRAS-CHAVE: PLE; Escuta sensível; Oralidade amazônica.

¹ Doutor em História e Teoria Literária pela Unicamp e pela universidade Paris Nanterre e docente na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. E-mail: danielborges@unifap.br.

² Estudante de Letras Francês da na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

³ Estudante de Letras Francês da na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

⁴ Estudante de Letras Francês da na Universidade Federal do Amapá - UNIFAP.

ABSTRACT: This article proposes a decolonial pedagogy for teaching Portuguese as an Additional Language (PAL) in the Amazon, based on the experience of the Brazilian Language and Culture Course for Foreigners at UNIFAP. Instead of adopting normative models of internationalization, the article advocates for a language ecology grounded in Afro-Amazonian orality, sensitive listening, and situated coexistence. Drawing on the theoretical contributions of Santos (2014), Ingold (2011), Pimentel e Fares (2013), and Alcoff (1991), we argue that pedagogical practices based on rhythms, pauses, and local knowledge shift language teaching from a transmission paradigm to a gesture of cohabitation. The methodology is qualitative and intervention-based, involving the analysis of written records, audio recordings, and field observations gathered during workshops and classroom activities with foreign students. The results suggest that PAL can become a politics of presence, in which the body, memory, and listening are embodied ways of learning and inhabiting the language.

KEYWORDS: PAL; Sensitive listening; Amazonian orality.

RESUMEN: Este artículo propone una pedagogía decolonial para la enseñanza del portugués como lengua extranjera (PLE) en la Amazonía, basada en la experiencia del Curso de Lengua y Cultura Brasileña para Extranjeros de UNIFAP. En lugar de adoptar modelos normativos de internacionalización, se propone una ecología del portugués anclada en la oralidad afroamazónica, la escucha sensible y la convivencia situada. A partir de los aportes teóricos de Santos (2014), Ingold (2011), Pimentel e Fares (2013), y Alcoff (1991), se argumenta que las prácticas pedagógicas basadas en ritmos, pausas y saberes locales desplazan la enseñanza de lenguas desde un paradigma de transmisión hacia un gesto de cohabitación. La metodología es cualitativa y está inspirada en la investigación-intervención, con análisis de registros escritos, grabaciones de audio y observaciones de campo realizadas durante talleres y actividades con estudiantes extranjeros. Los resultados indican que el PLE puede configurarse como una política de la presencia, en la que el cuerpo, la memoria y la escucha se convierten en formas encarnadas de aprender y habitar la lengua.

PALABRAS CLAVE: PLE; Escucha sensible; Oralidad amazónica.

Introdução: Internacionalizar desde o Sul⁵

Em um mundo interligado por fluxos migratórios e disputas geopolíticas, a internacionalização da língua portuguesa se apresenta como um campo tenso e plural. Embora seja falada por mais de 260 milhões de pessoas, a língua portuguesa segue submetida a políticas difusionistas que priorizam uma normatividade eurocentrada e invisibilizam seus usos periféricos e pluriepistêmicos. Essa lógica, promovida por instituições como a CPLP e o IILP, reforça a ideia de uma lusofonia homogênea e despolitizada.

⁵ As Epistemologias do Sul propõem expandir a imaginação política a partir das ausências e emergências dos saberes historicamente subalternizados. Tal gesto implica romper com o pensamento abissal moderno-colonial e reconhecer o Sul como metáfora de sofrimento e resistência” (Santos; Araújo; Baumgartem, 2016, p. 15).

No entanto, como sustenta Davi Borges de Albuquerque (2022) a circulação do português é marcada por disputas simbólicas que exigem novas formas de internacionalizar a língua, não como imposição, mas como convivência. Este artigo emerge desse deslocamento. A partir da experiência do Curso de Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros da UNIFAP, propomos uma abordagem ecológica do ensino da língua portuguesa, inspirada nas práticas orais afroamazônicas, na escuta entendida como gesto ético e na presença como uma forma de aprendizado vivenciado.

A proposta pedagógica que aqui se analisa recusa a separação entre língua e território, razão e corpo, conteúdo e relação. Ao incorporar saberes tradicionais, performances orais e práticas sensoriais, o curso transforma a sala de aula em espaço de coabitação entre mundos. Inspirados nas epistemologias do Sul⁶ (Santos, 2014), na teoria da escuta sensível (Barbier, 2004) e na concepção de linguagem como linha de vida (Ingold, 2011), argumentamos que o ensino de PLE na Amazônia pode se constituir como uma política do sensível, capaz de revalorizar vozes silenciadas, ritmos encarnados e modos outros de habitar a língua.⁷

As aulas de Português como Língua Estrangeira (PLE), analisadas neste artigo, integram o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Educação (MEC). Desde 2016, a UNIFAP participa do PEC-G acolhendo estudantes estrangeiros de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. O curso de PLE aqui examinado teve início em fevereiro de 2025 e está em pleno andamento. Ele é coordenado por três docentes do Departamento de Letras e Artes

⁶ As epistemologias do Sul, segundo Boaventura de Sousa Santos (2014), propõem a valorização de saberes não hegemônicos, enraizados em práticas comunitárias e contextos locais, como forma de resistência ao epistemicídio produzido pela modernidade colonial. No ensino de PLE, isso significa reconhecer como legítimos os saberes afroamazônicos e suas formas próprias de transmissão, como a oralidade e o ritual.

⁷ A escuta é aqui compreendida como prática relacional e de coabitação sensível com o outro, nos termos de René Barbier (2004), para quem a escuta sensível constitui um ato pedagógico radical que envolve presença, vulnerabilidade e disponibilidade existencial. Tal escuta é também um modo de resistir à lógica da objetivação do outro, característica do pensamento colonial.

(DEPLA) e oferece duas aulas semanais de duas horas cada, divididas entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura e Cultura Brasileira. As aulas são ministradas por professores do curso de Letras, com apoio direto de estudantes da graduação que atuam como monitores voluntários ou bolsistas, funcionando como mediadores linguísticos, culturais e afetivos. A composição multicultural das turmas, formadas por estudantes da África, Caribe e América Latina, tem impulsionado uma abordagem didática centrada na escuta, na pluralidade linguística e na construção coletiva de sentidos, conforme os princípios de acolhimento e internacionalização crítica que orientam o PLE no contexto amazônico.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e etnográfica, por ser a mais adequada para compreender práticas pedagógicas situadas e suas implicações subjetivas e culturais em contextos interculturais. Mais especificamente, utilizou-se o método da pesquisa-intervenção, conforme formulado por René Barbier (2004), que se fundamenta na interação direta entre pesquisador e campo, buscando transformar a realidade investigada por meio de práticas compartilhadas.

Dentro dessa abordagem, adotou-se como gesto metodológico central a escuta sensível, entendida como uma escuta corporificada, relacional e ética⁸, em que o pesquisador se coloca em situação de abertura às vozes, hesitações e ritmos dos participantes (Barbier, 2004; Ingold, 2011; Zumthor, 2007).

O *corpus*⁹ da pesquisa foi constituído por múltiplas fontes: (1) registros audiovisuais das aulas; (2) transcrições de falas dos estudantes e professores; (3) cadernos de campo elaborados pelos pesquisadores; (4) textos e narrativas escritas por estudantes estrangeiros em contexto de sala de aula e (5) materiais gerados durante as oficinas com mestres da oralidade afroamazônica. Esse conjunto permitiu uma triangulação de dados que fortaleceu a análise interpretativa e contextualizada

⁸ Esta pesquisa está vinculada ao projeto "Saberes e Poéticas Orais da Amazônia Amapaense", aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIFAP (CAAE 71226423.0.0000.0003, Parecer nº 6.501.301, de 10/11/2023). Os participantes assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e seus nomes foram substituídos por pseudônimos, conforme a Resolução CNS nº 510/2016.

⁹ Todos os materiais foram organizados em pastas digitais temáticas (áudio, vídeo, campo, produção textual), com marcação temporal e anotação das circunstâncias de produção. As transcrições das aulas e das oficinas seguiram um protocolo básico que incluía pausas, ênfases, gestos e hesitações relevantes para a análise sensível da linguagem.

das práticas linguísticas e culturais observadas¹⁰.

As atividades documentadas incluíram oficinas com mestres da oralidade, práticas performativas, rodas de conversa, escutas coletivas e reencenações narrativas. Os critérios de seleção foram: a) diversidade de práticas, b) envolvimento ativo dos estudantes e c) potencial para ilustrar a pedagogia decolonial em ação. A análise dos dados priorizou os momentos em que surgiram tensões, improvisos, gestos significativos e pausas expressivas, reconhecendo-os como operadores de sentido.

Optou-se, assim, por uma análise descritivo-interpretativa, com base na escuta encarnada, que busca não apenas compreender o que foi dito, mas como foi dito, ou melhor, como foi vivido. Essa opção se justifica pelo objetivo do artigo: investigar como o ensino de PLE na Amazônia pode se tornar um campo relacional e sensível, em que a língua é habitada com o corpo inteiro.

As atividades documentadas incluem oficinas com mestres da oralidade afroamazônica, práticas de leitura performática, rodas de conversa, escutas coletivas e reencenações narrativas realizadas com estudantes estrangeiros de países da África, Caribe e América Latina, no âmbito do Programa PEC-G. A análise dos dados seguiu os princípios da escuta encarnada (Ingold, 2011; Zumthor, 2007), priorizando os momentos de hesitação, improviso, gesto e silêncio como operadores expressivos da aprendizagem. Mais do que avaliar resultados mensuráveis, buscou-se compreender como a língua portuguesa se torna, nesse contexto, um território partilhado de convivência, memória e afeto, ativado pela corporeidade da escuta e pelas práticas orais vividas em sala de aula.

A língua portuguesa como rede: pluricentrismo e disputas

A concepção de uma língua portuguesa internacional homogênea, orientada por uma norma única, frequentemente associada ao português europeu, tem sido

¹⁰ A triangulação foi conduzida em reuniões semanais da equipe de pesquisa, nas quais os dados eram confrontados a partir das diferentes fontes e pontos de vista (professores, estudantes, monitores). O objetivo era verificar recorrências, discrepâncias e zonas de silêncio ou emergência discursiva, respeitando sempre os princípios da escuta ética e relacional.

amplamente questionada. A proposta de uma lusofonia crítica implica reconhecer o pluricentrismo como condição constitutiva da língua: um conjunto de centros de enunciação, legitimidade e uso, situados em contextos geopolíticos diversos, em que os diferentes países e comunidades falantes reivindicam autonomia na construção de seus referenciais linguísticos.

Segundo Davi Borges de Albuquerque (2022), o pluricentrismo da língua portuguesa é mais do que uma constatação empírica: é um campo de disputas ideológicas e políticas, que se expressa na produção de materiais didáticos, nos critérios de certificação, nas políticas educacionais e, sobretudo, nos modos como a língua é ensinada e aprendida. O Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, ao pretender unificar regras ortográficas, evidenciou não apenas tensões institucionais, mas assimetrias históricas entre os países da CPLP, sendo alvo de críticas por reforçar uma ideia de normatividade que invisibiliza a diversidade linguística efetiva.

Nesse cenário, pensar o ensino de PLE implica romper com a lógica difusionista da língua como produto acabado, e assumir a língua como território em disputa, como rede viva e situada. Como argumenta Wilson (2021, p. 19-20), o português não é uma língua unívoca, mas um sistema rizomático de práticas e afetos, atravessado por trajetórias coloniais, resistências e reinvenções locais.

A crítica à ideia de um “português internacional” neutro e padronizado, tal como formulada por autores como Bagno (2017), nos convoca a uma repolitização da lusofonia: mais do que um espaço de comunhão linguística, trata-se de um campo de negociação, tradução e conflito produtivo. No contexto amazônico, essas disputas ganham uma dimensão própria, marcada pela presença de múltiplas oralidades, cosmologias e experiências fronteiriças que desafiam qualquer tentativa de neutralização.

A partir dessas premissas, a experiência do Curso de Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros da UNIFAP será analisada como um caso de ensino pluricêntrico, situado e decolonial, no qual o português é ensinado como linguagem em relação, e não como modelo a ser imposto. Ao longo das próximas seções, serão apresentados os fundamentos orais da pedagogia proposta, suas práticas didáticas e os modos como os estudantes estrangeiros se tornam coabitantes da língua.

Escutar com o corpo: oralidades amazônicas como epistemologias

Vozes que vibram, hesitam e resistem

Durante as aulas do curso, a escuta das vozes dos estudantes tem revelado camadas profundas de significação, afetividade e resistência. Não se trata apenas de aprender o vocabulário do português, mas de habitar a língua com o corpo inteiro, hesitando, rindo, errando, improvisando. Essa escuta encarnada acontece, por exemplo, quando os alunos realizam leituras em voz alta de letras como “Samba da minha terra” (Dorival Caymmi) ou “Anunciação” (Elba Ramalho), pausando para compreender o sentido de palavras como “varal”, “vento”, “brincar” e “chegar”, muitas vezes encenando os significados com gestos espontâneos e teatralizações improvisadas.

Numa das aulas sobre racismo e resistência, um estudante da Nigéria hesitou longamente ao tentar explicar o que sentia ao ouvir a música “A carne”, de Elza Soares. Sua voz falhou, ele buscou palavras por vários segundos e enfim disse: “É como se minha história estivesse aqui.” Essa hesitação não foi interpretada como erro, mas como um tempo de escuta e elaboração, uma pausa carregada de sentido. Outro momento marcante ocorreu quando, após assistir ao clipe da cantora Verônica dos Tambores apresentando o Marabaixo, um estudante do Benin perguntou com surpresa: “Essa música é oração ou dança?” A pergunta abriu espaço para uma conversa sobre o caráter ritual da musicalidade afro-amazônica, sobre oralidade sagrada e corporeidade política, articulando as dimensões do corpo e da escuta de forma viva.

Nas aulas sobre samba, durante a leitura coletiva do texto “O samba é um gênero musical que surgiu no Rio de Janeiro...”, um estudante cubano relacionou o ritmo ao som de seu país, dizendo: “O samba é como nosso corpo andando na rua, com calor e lembrança.” Já na análise da canção “Feira de Mangaio”, os estudantes realizaram um exercício de escuta ativa com preenchimento de lacunas, seguido de um jogo performativo em que encenavam os elementos da letra com objetos da sala, aprendendo, por exemplo, o vocabulário de feira, comida e instrumentos populares

(“ferrinho”, “fubá”, “algodão” etc.). A cada hesitação, surgia uma nova tentativa, revelando a força expressiva do erro e a voz como território compartilhado.

O monitor, Perciliano Santos, desempenha papel essencial ao incentivar a escuta atenta e relacional dos estudantes. Ele frequentemente repete frases em ritmo cadenciado, aproxima-se dos alunos para escutar de perto seus sussurros inseguros, propõe músicas que dialogam com o vocabulário já trabalhado e guia os estudantes a partir das pausas e erros. Em uma das aulas, ao notar a dificuldade de uma estudante da Costa do Marfim com a pronúncia de “respeito”, ele propôs: “Diga como se fosse um tambor: RES-PEI-TO.” O ritmo ajudou a fixar a palavra, e gerou risos, que também são parte do aprendizado.

Cada voz, ao vibrar ou hesitar, produz um deslocamento na sala de aula, rompendo com a linearidade dos manuais de ensino e instaurando uma pedagogia da presença. O português, assim, não é ensinado como código abstrato, mas vivido como campo de afetos, encontros e resistências. As vozes dos estudantes, africanas, latino-americanas, amazônicas, não apenas aprendem uma nova língua: elas a reinventam, costurando nela suas histórias, ausências e desejos. Nessa escuta ativa e relacional, a sala de aula se transforma num espaço de coabitação e insurgência.

Escuta sensível e corpo vibrátil

A escuta sensível na proposta pedagógica não se limita à audição cognitiva da língua, mas implica o corpo inteiro como superfície de recepção e afetação. Trata-se de uma escuta expandida, onde o som não apenas comunica, mas atravessa, vibra, pulsa. A cada aula, essa escuta se corporifica nas práticas pedagógicas em que o corpo do estudante é mobilizado como parte ativa do aprendizado linguístico e afetivo.

Durante a apresentação de marabaixo com Verônica dos Tambores, por exemplo, os estudantes foram convidados a repetir o refrão com batidas simples do tambor, acompanhando com palmas e movimentos circulares do corpo. Joseph, da Nigéria, comentou: “Quando canto com o tambor, parece que meu coração entende, mesmo antes da cabeça.” Essa frase revela uma forma de saber que antecede a

razão — algo que é sentido no corpo antes de ser compreendido intelectualmente. O ritmo do marabaixo, nesse caso, tornou-se uma linha de sintonia entre língua, território e presença, instaurando uma pedagogia da vibração (Barbier, 2004; Ingold, 2011).

Em outra atividade, os estudantes assistiram a uma roda de jongo e foram incentivados a identificar, por meio do gesto, na qual sentiam a música no corpo, “na perna”, “na barriga”, “no peito”, diziam. Essa escuta sensível, ancorada no corpo vibrátil, foi essencial para que compreendessem o uso de expressões como “sacudir o corpo”, “entrar no ritmo” ou “falar com ginga”, que surgiram posteriormente em uma roda de conversa informal. O vocabulário não foi apenas ensinado: foi vivido.

Além da música, textos poéticos curtos também ativaram formas de escuta encarnada. No exercício com a letra “Feira de Mangaio”, os estudantes cubano e venezuelano desenharam, espontaneamente, as imagens evocadas pela canção, as cores da feira, o cheiro do tempero, o gingado das palavras. Quando leram em voz alta, suas entonações já traziam marcas do envolvimento corporal com o texto. Um dos monitores comentou: “Eles aprenderam a entoar, não apenas a falar.” Essa é a diferença entre repetir um vocabulário e vibrar com ele.

Em aulas posteriores, essa escuta sensível foi novamente mobilizada durante as atividades com o samba. Ao ouvirem “Samba da Minha Terra”, os estudantes dançaram em roda, com os pés marcando o tempo. A estudante da Costa do Marfim verbalizou: “Entendi que o samba não é só música, é movimento com história.” Isso nos leva à compreensão de que o corpo vibrátil não é um instrumento passivo, mas uma superfície de memória, gesto e tradução, ele aprende quando sente, repete quando vibra, ressignifica quando dança.

Inspirados por René Barbier (2004) e Boaventura de Sousa Santos (2014), compreendemos que a escuta sensível só se torna possível quando há abertura para que o outro, o estudante, o corpo, a diferença, afete o processo de ensino. Isso requer do professor não apenas técnica, mas escuta ética. Exige que ele reconheça os silêncios, os olhares, os desconfortos e os entusiasmos como formas legítimas de linguagem. Como disse um aluno nigeriano após a leitura da fábula “A capivara e o papagaio no marabaixo”: “Eu entendi a história no corpo. Senti que era também do

meu lugar.”

Dessa forma, o corpo vibrátil, escutando e aprendendo, torna-se campo epistemológico e pedagógico, mediando a internalização da língua portuguesa não como imposição, mas como convivência. O português, aqui, não é apenas código: é gesto compartilhado, dança aprendida, som sentido. E o corpo do estudante é o espaço onde essa língua se faz mundo.

Linguagem como território de convivência

A cada encontro no curso de Língua e Cultura Brasileira para Estrangeiros da UNIFAP, a sala de aula se transforma num território múltiplo, espaço em que a linguagem não é apenas meio de comunicação, mas também um lugar de escuta, convivência e reconhecimento mútuo. Aqui, o português não é aprendido apenas como língua estrangeira, mas vivido como língua de presença, de mistura, de criação de vínculos.

A convivência entre estudantes de diferentes países, Benin, Cuba, Venezuela, Costa do Marfim, Nigéria, instaura um contexto de fronteira viva, onde identidades são expostas, negociadas e fortalecidas no exercício cotidiano da fala. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2014), é preciso descolonizar a linguagem, isto é, desfazer suas estruturas hierárquicas e criar espaços em que todas as vozes tenham igual valor e escuta. Isso tem se materializado nas aulas por meio de rodas de conversa, entrevistas simuladas, produção de narrativas pessoais e atividades musicais em que o português se revela como língua de escuta, de afeto e de resistência.

Durante a aula sobre feminismo e música nordestina, por exemplo, os estudantes ouviram “Feira de Mangaio” com a voz de Clara Nunes, e compartilharam memórias sobre feiras, mercados e mulheres trabalhadoras de seus países. A escuta da canção provocou uma troca espontânea de vocabulários em português e línguas africanas: nomes de pratos, frutas, gestos. O estudante do Benin disse: “A feira do Brasil é parecida com a feira da minha avó. Só muda o som, mas o cheiro é igual.” Essa partilha afetiva da memória alimenta a convivência e ativa a linguagem como pertencimento.

Outro momento marcante foi a leitura dramatizada do miniconto "Olho d'água", de Bartolomeu Campos de Queirós. Os alunos foram convidados a imaginar a paisagem do texto, associando suas vivências com as palavras "rio", "terra", "choro", "memória". Um estudante da Venezuela afirmou: "No meu país, água também é memória. Meu avô dizia que a água guarda o que escuta." Esse tipo de comentário revela como a linguagem, nas aulas, funciona como ponte entre experiências e culturas, construindo um território simbólico onde os estudantes se veem, se reconhecem e constroem pertencimento.

A convivência se realiza também nos pequenos gestos compartilhados: quando os estudantes ajudam uns aos outros a completar uma frase, quando traduzem uma expressão difícil, quando riem juntos diante de uma palavra nova ou de um erro comum. O monitor da disciplina, por exemplo, tem desempenhado um papel fundamental nesse processo, mediando as interações e criando um ambiente horizontal de aprendizagem. Muitas vezes, é ele quem transforma a tensão do erro em leveza, reformulando perguntas, sugerindo imagens, retomando falas com afeto.

Essa dimensão convivencial da linguagem é, ao mesmo tempo, política e poética. Política porque confronta, na prática, os efeitos do epistemicídio e da colonialidade linguística; poética porque faz da sala de aula um espaço de criação, onde cada fala traz consigo o mundo de onde veio. Como afirmam Pimentel e Fares (2013), as práticas de oralidade e escuta, quando ancoradas em contextos de diversidade e resistência, constituem verdadeiras ecologias do saber. E é nesse chão partilhado da linguagem que floresce uma pedagogia situada, corporal, relacional e afetiva.

O português, portanto, não é ensinado como imposição normativa, mas como convite ao encontro, um território de convivência em que a língua se constrói na travessia entre corpos, vozes, histórias e geografias. Falar português, nesse contexto, é estar com o outro, aprender com o outro, e construir juntos uma experiência de mundo.

O português como prática relacional e ética da escuta

No curso de PLE da UNIFAP, o português não é abordado como um conjunto

fechado de regras, mas como prática relacional, sensível e situada. Ensinar português aqui é criar espaço para que a escuta se torne gesto ético: um modo de estar com, reconhecer e sustentar a presença do outro. A língua emerge não como objeto exterior ao corpo, mas como parte de uma convivência marcada pela diferença, pelo afeto e pela abertura. Como defende René Barbier (2004), a escuta sensível é um ato radical de acolhimento do outro como sujeito de saber, com sua história, sua corporalidade e sua dignidade.

Durante as aulas, essa escuta se manifesta em atividades colaborativas em que os estudantes são convidados a compartilhar experiências culturais e linguísticas, sempre mediados por afetos. Em uma aula sobre cultura popular afro-brasileira, por exemplo, o grupo assistiu a uma performance da cantora Verônica dos Tambores interpretando um marabaixo tradicional. A apresentação provocou reações diversas: uma estudante da Nigéria disse em voz baixa: “Parece uma reza da minha avó.” Um colega da Costa do Marfim respondeu: “E parece também uma marcha da nossa festa de ancestral.” A escuta coletiva se desdobrou em uma conversa espontânea, atravessada por hesitações, comparações, pausas e interjeições em outras línguas, momentos nos quais a linguagem deixou de ser apenas um código e passou a ser uma prática ética, de coexistência.

Essa convivência se constrói também nas pequenas mediações. O monitor, por exemplo, observando que um estudante cubano estava em dúvida sobre o sentido de “respeito” no contexto da canção “A carne”, fez uma pausa, tocou o próprio peito e disse com calma: “Respeito é quando você escuta e cuida. Escutar também é respeitar.” A partir disso, o estudante reformulou sua frase dizendo: “Eu respeito as danças porque elas são dor e alegria juntas.” Nesse gesto, o aprendizado deixou de ser apenas aquisição de vocabulário e se tornou performance relacional, baseada na escuta do outro e na transformação mútua.

Outro exemplo marcante ocorreu durante a atividade de produção de pequenos textos com a estrutura “No meu país, eu vejo... / No Brasil, eu aprendi...”. Um estudante da Venezuela escreveu: “No meu país, minha avó canta para as crianças dormirem. No Brasil, eu aprendi que o samba também é uma forma de cuidar.” Ao ler o texto em voz alta, a turma fez silêncio. Alguém comentou: “Isso é

bonito.” E outro completou: “É como escutar com o coração.” O momento foi breve, mas sintetizou com precisão a ideia de que ensinar português nesse contexto é, sobretudo, cultivar modos de escutar.

Essa ética da escuta atravessa não apenas as atividades de linguagem, mas também a presença corporal dos estudantes em sala: o olhar atento durante a fala do outro, a espera paciente durante a hesitação, o gesto de ajudar com a pronúncia. A convivência multilinguística cria uma espécie de escuta expandida, na qual o erro gramatical não é punido, mas acolhido como parte do processo. Como afirma Tim Ingold (2011), escutar é acompanhar o mundo com o corpo inteiro, e isso tem se manifestado nos modos como os estudantes reagem aos sons da língua, aos ritmos do português e à corporeidade da fala em contextos performáticos.

Assim, o português ensinado no PLE da UNIFAP não é uma língua sobre a qual se fala, mas uma língua com a qual se convive. A ética da escuta se torna, então, o coração pedagógico da proposta, afirmando que só há aprendizagem real quando há espaço para o outro ser ouvido, com suas pausas, seus sotaques, suas memórias. Nessa perspectiva, a aula de português é também uma prática de cuidado, uma forma de habitar o mundo com os outros e através da língua.

Práticas de escuta, práticas de presença: oralidade e corpo em sala de aula

O ensino de Português como Língua Estrangeira, tal como praticado na UNIFAP, não se reduz à transmissão de estruturas gramaticais ou à aquisição instrumental de competências comunicativas. A escuta sensível, a coabitação entre línguas, os silêncios e os deslocamentos constituem-se como elementos metodológicos. Essa concepção converge com o que propõem Almeida Filho (2007) e Franco (2019), ao defenderem um ensino de PLE ancorado em abordagens comunicativas e interculturais, que compreendem a língua como prática viva e situada. Para Almeida Filho (2007), a atuação docente se organiza a partir de abordagens — entendidas como forças reguladoras das decisões pedagógicas — que precisam ser conscientes e comunicativas. Já Franco destaca que, nos contextos pluriculturais e fronteiriços, como a Amazônia, o desenvolvimento da

competência intercultural deve ser articulado a metodologias ativas, como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), orientadas pelas experiências reais dos alunos.

Dentre as experiências mais significativas, destacam-se as oficinas com mestres e mestras de saberes tradicionais da região do Curiaú e de Mazagão Velho, realizadas ao longo do semestre letivo. Nessas oficinas, estudantes estrangeiros foram convidados a aprender cantos de marabaixo, observar e experimentar os gestos da dança, escutar narrativas orais e participar de rodas de conversa sobre festas, rezas e encantamentos. Essas atividades, ao contrário de uma abordagem folclorizante, foram propostas como momentos de convivência e partilha: a língua portuguesa, nesse contexto, era o meio por onde passavam sentidos, afetos e modos de vida.

Como apontam Pimentel e Fares (2013), incorporar os saberes afroamazônicos como experiência viva¹¹, e não como objeto de estudo, implica reconhecer outras formas de produzir conhecimento e presença. As oficinas permitiram, assim, que o português fosse aprendido em sua dimensão situada, afetiva e corporal, escapando à lógica abstrata da norma padrão. A escuta das mestras, muitas vezes marcada por pausas, cantilenas, repetições e ritmos não lineares, exigia dos estudantes uma disposição não apenas intelectual, mas sensorial. Essa prática mobiliza uma oralidade que, como propõe Élide Fabiani de Cristo (2012), é multiterritorializada, atravessada por fluxos entre o local e o global, entre o ancestral e o digital, entre o corpo e a coletividade.

Uma das práticas recorrentes foi o uso de vídeos e áudios de entrevistas com contadoras de histórias e benzedadeiras, colhidas em projetos de extensão vinculados ao grupo de pesquisa Saberes e Poéticas Orais da Amazônia Amapaense (SAPOA). Em sala, os estudantes escutavam os registros com fones de ouvido, tomavam nota das palavras desconhecidas, mas sobretudo eram orientados a descrever a musicalidade da fala, os gestos visíveis, as pausas e os momentos de silêncio.

¹¹ Pimentel e Fares (2013) defendem que a oralidade afroamazônica não é um objeto de estudo externo, mas uma forma de viver o conhecimento: marcada por ritmo, corporeidade e relação com a ancestralidade. Ao incorporar esses saberes nos processos educativos, propõe-se uma pedagogia da escuta, do corpo e da memória coletiva.

Inspirada na escuta sensível proposta por René Barbier (2004), essa prática visava desenvolver uma atenção ao “modo de dizer” como forma de compreensão da língua. Como escreveu um dos estudantes, após uma escuta: “parece que ela canta, mesmo quando está só contando uma história triste”.

Também foram realizadas dinâmicas de escuta coletiva seguidas de reencenações narrativas: os estudantes escutavam histórias orais e, em grupos, eram convidados a repeti-las com seu próprio corpo e vocabulário. Essa atividade produziu descentramentos linguísticos e afetivos: mesmo com vocabulário limitado, os estudantes criavam sentidos novos, performando a língua em movimento. O foco deixava de ser a correção formal e passava a ser a presença e o ritmo. Como sugere Tim Ingold (2011), aprender é mover-se com os outros, seguir linhas que nos atravessam, e a oralidade, aqui, era essa linha viva.

Em atividades de leitura e produção escrita, textos literários e poéticos também foram integrados de modo performático. Poemas de escritores amazônicos, como Alcinéa Cavalcante e Fernando Canto, eram lidos em voz alta, discutidos e encenados. Nessas atividades, a oralidade não era apenas suporte, mas método: ler em voz alta, marcar os ritmos, hesitar nos sons, experimentar o corpo da língua. Como observa Neide Tomiko Takahashi (2008), a presença da oralidade na leitura de textos literários favorece o desenvolvimento de uma relação estética e afetiva com a língua, uma forma de habitar o português como experiência sensível.

Além disso, o curso incorporou visitas guiadas a espaços de memória e tradição oral, como o Quilombo do Curiaú e o Museu do Marabaixo. Nessas saídas, os estudantes eram convidados a escutar, registrar e reagir oralmente, não como turistas, mas como aprendizes. Após cada visita, produziam relatos orais ou escritos sobre a experiência, focando nas expressões linguísticas, nas vozes escutadas, nos gestos observados. A escuta era, mais uma vez, o eixo: escutar a língua em uso, a língua encarnada nas pessoas e lugares.

Essas práticas evidenciam uma pedagogia decolonial da língua portuguesa: uma proposta em que o ensino de PLE não se estrutura pela normatização da fala, mas pela escuta do outro. Como afirma Boaventura de Sousa Santos (2014), descolonizar o saber é descolonizar também os modos de ensinar e aprender. E

escutar, nesse horizonte, é tornar-se vulnerável à diferença.

Essa pedagogia, ao centrar-se na escuta e na oralidade, desloca o eixo da competência linguística para a convivência languageira. O português deixa de ser um código a ser dominado e passa a ser uma linha de presença, um ritmo em que se entra, uma voz que se aprende a ouvir e a partilhar. Em um mundo marcado pela fragmentação e pelo epistemicídio, como lembra Santos (2014), essa proposta representa não apenas uma prática de ensino, mas uma política do sensível.

Ao integrar a prática docente às vivências culturais e históricas amazônicas, a educação assume um horizonte comunitário e plural. Nessa perspectiva, o ensino se constrói em diálogo com a memória da comunidade, valorizando os saberes locais e deslocando o currículo de uma abordagem distanciada para se materializar no encontro entre os sujeitos e suas temporalidades (Silva, 2022, p. 382-383). Além disso, as tradições espirituais da Amazônia, em sua inter-relação com a natureza e o sagrado, oferecem fundamentos cosmológicos e éticos para uma pedagogia pautada na harmonia e na reciprocidade com a terra. Na prática da *benção* em Parintins, por exemplo, observa-se que o universo das benzedeiras possui uma ligação intrínseca com a floresta, a qual influencia diretamente a vida e o dom dessas curandeiras (Trindade, 2022, p. 105). Nessa cosmologia amazônica, figuras míticas como a *mãe-do-mato* e a *mãe-do-rio* são consideradas “benevolentes e fecundas com aqueles que a respeitam, e rigorosas na punição àqueles que tentam agredir a natureza” (Trindade, 2022, p. 114), ensinando o equilíbrio nas relações entre comunidade humana e meio ambiente.

Considerações finais: por uma política da escuta e da presença

Este artigo partiu da premissa de que o ensino de Português como Língua Estrangeira, quando situado em contextos amazônicos, demanda uma abordagem que integre oralidade, escuta sensível e saberes tradicionais. A partir da experiência relatada, evidenciou-se que práticas pedagógicas enraizadas na oralidade afroamazônica não apenas ensinam a língua, mas a reinscrevem como experiência sensível, relacional e situada.

Entre os principais achados, destaca-se a escuta como gesto pedagógico e epistemológico, capaz de deslocar o ensino de línguas de uma lógica normativa para uma política da presença. A incorporação de mestres e mestras da oralidade, os exercícios de escuta ativa e os vínculos com territórios e práticas culturais ampliam o campo formativo do PLE, transformando-o em espaço de convivência intercultural.

A contribuição teórica do estudo reside na articulação entre epistemologias do Sul, práticas de oralidade e pedagogias decoloniais, oferecendo um modelo alternativo de internacionalização da língua portuguesa. No plano prático, o artigo sugere estratégias pedagógicas alinhadas aos territórios e saberes locais.

Entretanto, reconhece-se que os dados analisados referem-se a uma experiência específica, com limitações quanto à diversidade de perfis dos estudantes estrangeiros e à duração dos processos formativos observados. Estudos futuros poderiam investigar comparativamente outras experiências de PLE em regiões fronteiriças, bem como explorar os impactos de longo prazo dessas práticas na formação crítica dos aprendizes.

Como perspectiva de continuidade, propõe-se aprofundar o diálogo com outras formas de oralidade presentes na Pan-Amazônia. Essa proposta também aponta para a necessidade de formar professores capazes de construir abordagens próprias e situadas de ensino de PLE, como destacam Almeida Filho (2007), ao enfatizar a competência profissional comunicativa do docente, e Franco (2019), ao articular a formação intercultural com políticas linguísticas inclusivas. Um ensino de PLE enraizado nos territórios e atento às diferenças exige, portanto, docentes reflexivos, preparados para responder às singularidades de seus alunos e dispostos a escutar suas trajetórias como ponto de partida para a prática pedagógica.

Referências

ALBUQUERQUE, D. B. O português como língua pluricêntrica e as atitudes linguísticas de falantes em Timor-Leste. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, n. 42, p. 1–18, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/64435>. Acesso em: 8 maio 2025.

ALCOFF, L. The problem of speaking for others. *Cultural Critique*, New York, n. 20, p.

Entretextos, Londrina, v. 25, n. 4, p. 127-145, 2025.



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

5–32, 1991. DOI: <https://doi.org/10.2307/1354221>.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2007.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 56. ed. São Paulo: Loyola, 2017.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Plano Editora, 2004.

CRISTO, É. F. M. de. Oralidades e mídias na Amazônia: poéticas da voz e territórios do sensível. In: ALMEIDA, J.; MARQUES, L.; TRINDADE, F. (org.). *O que pode a literatura?*. Belém: EDUFPA, 2012. p. 93–108.

FRANCO, G. A interculturalidade no ensino de PLE: metodologias ativas e políticas linguísticas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 48, n. 3, p. 1386–1399, dez. 2019.

INGOLD, T. *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. London: Routledge, 2011.

PIMENTEL, D.; FARES, J. A. Poéticas orais na Ilha de Colares-PA: proposta para uma cartografia da voz e da cultura. *Nau Literária*, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 1–20, jan/jun. 2013.

SANTOS, B. de S. *Epistemologies of the South: justice against epistemicide*. London: Routledge, 2014.

SANTOS, B. de S.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, n. 43, p. 14–23, set./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/15174522-018004301>. Acesso em: 8 maio 2025.

SILVA, M. P. da. Memória e docência: reflexões a partir da experiência no SOME-PA. In: HOLANDA, M. D. et al. (org.). *História oral na Amazônia: experiências e possibilidades*. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. p. 381–401.

TAKAHASHI, N. T. Oralidade, leitura e literatura na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2008. p. 84–97.

TRINDADE, D. do C. A mística e os mitos da floresta na benção em Parintins. In: HOLANDA, M. D. et al. (org.). *História oral na Amazônia: experiências e possibilidades*. Porto Alegre: Editora Fi, 2022. p. 119–127.

WILSON, F. D. Português, língua pluricêntrica: integração de variedades no ensino. *Revista Internacional em Língua Portuguesa*, Lisboa, n. 39, p. 17–31, out. 2021. DOI: 10.31492/2184-2043.RILP2021.39/pp.17-31.

ZUMTHOR, P. *Performance, recepção, leitura*. Tradução de Jerusa Pires Ferreira.

BORGES, D. B. L.; SOUZA, J. M. B.; FREITAS, B. C.; BRITO, A. V.
Escutar o português na Amazônia: oralidade amazônica, decolonialidade e ecologias do PLE

São Paulo: Educ, 2007.

Recebido em: 09 mai. 2025.
Aprovado em: 13 jun. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: Juliana de Barros Souto
Revisor(a) de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi
Revisor(a) de língua espanhola: Milena Patrícia de Lima

